

**Versuch der Errichtung
einer institutionalisierten Lernbehinderten-
pädagogik in Ägypten
im Vergleich zum Sonderschulwesen
deutschsprachiger Länder**

Mohammed Abdel Moemen Hussein

1982

**Versuch der Errichtung
einer institutionalisierten Lernbehinderten-
pädagogik in Ägypten
im Vergleich zum Sonderschulwesen
deutschsprachiger Länder**

Inaugural-Dissertation
zur Erlangung des Doktorgrades
der Philosophie
an der Ludwig-Maximilians-Universität
zu München
Fakultät für Psychologie und Pädagogik

Vorgelegt von
Mohammed Abdel Moemen Hussein
aus Alexandria / Ägypten



Referent: Prof. Dr. Herwig Baier

Korreferent: Prof. Dr. Anni Kotten-Sederqvist

Tag der mündlichen Prüfung: 20. 7. 1982

Meinen lieben ELTERN

Meiner lieben FRAU

Meinen lieben KINDERN

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Einleitung	7
<u>1. Analyse religiöser Faktoren und Erziehung im Islam</u>	11
Einleitung	11
1.1 Der Islam	12
1.2 Auswirkungen der Religion auf das Schulwesen	13
1.2.1 Die koptische Erziehung	14
1.2.2 Die islamische Erziehung	15
1.2.2.1 Die islamischen Unterrichtsstätten	16
1.2.2.1.1 Die Koranschulen (katatib)	16
1.2.2.1.2 Andere Unterrichtsstätten	22
1.2.2.1.3 Bildung in Al-Azhar-Moschee und Universität	25
1.3 Die Lehrer	28
1.4 Der Einfluß des Islam auf den Westen	29
<u>2. Analyse der sozialen Situation in Ägypten</u>	30
Einleitung	30
2.1 Die Sozialstruktur Ägyptens	31
2.2 Die Stellung der Frau in der ägyptischen Gesellschaft	34
2.3 Auswirkungen der sozialen Faktoren auf das Bildungswesen	40
<u>3. Analyse wirtschaftlicher Faktoren</u>	44
Einleitung	44

	Seite
3.1 Die Wirtschaftspolitik Ägyptens	45
3.1.1 Die Natur des Landes und ihre Auswirkung auf die Wirtschaft	45
3.1.2 Wirtschaft im Wandel	46
3.2 Probleme der Industrialisierung	49
3.3 Die wirtschaftliche Lage der arabischen Staaten und ihre Entwicklungsmöglichkeiten	54
3.4 Auswirkungen der wirtschaftlichen Lage auf das Bildungswesen	56
3.5 Die wirtschaftlich-politischen Beziehungen zwischen Ägypten und Deutschland	58
4. <u>Analyse der pädagogischen Situation in Ägypten</u>	60
Einleitung	60
4.1 Geschichte des ägyptischen Bildungswesens	61
4.1.1 Der Bildungsstand unter der osmanischen Herrschaft in Ägypten bis Ende des 18. Jh.	61
4.1.2 Das Bildungswesen im 19. Jh. - Mohammed Ali und die Entwicklung des Bildungswesens	63
4.1.2.1 Die Übersetzungsbewegung und die Studien- missionen	64
4.1.2.2 Auswirkungen der Bildungspolitik Mohammed Alis und seiner Nachfolger	65
4.1.2.3 Renaissance des Bildungswesens unter Mo- hammed Ali	66
4.1.3 Das Schulwesen unter der englischen Kolo- nialmacht	68
4.1.3.1 Merkmale der Bildung	68
4.1.3.2 Cromer und seine Bildungspolitik	74

4.1.4	Entwicklung des Schulwesens in der ersten Hälfte des 20. Jh.	76
4.1.4.1	Der Schulaufbau in der ersten Hälfte des 20. Jh.	78
4.1.4.1.1	Die Primarstufe	78
4.1.4.1.2	Das Gymnasium	79
4.2	Das jetzige Schulwesen in Ägypten	81
4.2.1	Das Schulwesen nach der Revolution von 1952	81
4.2.2	Der Schulaufbau	83
4.2.2.1	Die Grundschule (Primary School)	84
4.2.2.1.1	Probleme der Grundschule	86
4.2.2.1.2	"Poor Schools" oder die "One-Teacher's-School"	90
4.2.2.2	Die Vorbereitungsschule (Realschule)	91
4.2.2.3	Das Gymnasium	92
4.2.3	Bildung der Mädchen	94
4.2.4	Auslandsschulen in Ägypten	96
4.2.5	Schulfinanzierung	98
4.2.6	Lehrerausbildung	99
4.3	Kurzer Abriß über das Bildungswesen in den arabischen Ländern	104
4.4	Das Analphabetentum in Ägypten und in den arabischen Ländern	107
5.	<u>Probleme mit behinderten Kindern in Ägypten</u>	110
	Einleitung	110
5.1	Die Lage der behinderten Kinder in Ägypten	110
5.2	Einstellung des Elternhauses und der Gesellschaft gegenüber behinderten Kindern	111

	Seite
5.3 Einrichtungen für behinderte Kinder in Ägypten	113
5.3.1 Einrichtungen für Blinde	113
5.3.2 Einrichtungen für Sehbehinderte	116
5.3.3 Einrichtungen für Gehörlose und Schwerhörige	116
5.3.4 Einrichtungen für Körperbehinderte	117
5.3.5 Einrichtungen für Geistigbehinderte	118
5.4 Probleme mit lernbehinderten und lerngestörten Kindern	120
5.4.1 Begriffsbestimmung	120
5.4.2 Entstehungsbedingungen	120
5.4.3 Pädagogische Betreuung lernbehinderter Kinder in Ägypten	123
5.4.4 Lehrpersonal an "Förderschulen"	126
<u>6. Vergleich mit deutschsprachigen Ländern</u>	128
Einleitung	128
6.1 Historischer Überblick	128
6.2 Grundsatz der Bildungschancengleichheit	133
6.3 Der Schulaufbau	135
6.3.1 Überblick über den Schulaufbau	135
6.3.1.1 Elementarbereich (Vorschulerziehung)	137
6.3.1.1.1 Ausbildung der Vorschul-Erzieher/Lehrer	143
6.3.1.1.2 Schlußfolgerung	146
6.3.1.2 Primarbereich	147
6.3.1.3 Sekundarbereich	155
6.4 Zusammenfassung	165
6.5 Aus- und Fortbildung der Lehrer an allgemeinen Schulen	166

7. <u>Das Sonderschulwesen in deutschsprachigen Ländern</u>	173
Einleitung	173
7.1 Was heißt Sonderpädagogik (Sondererziehung)?	173
7.2 Was versteht man unter Behinderung?	175
7.3 Aufgaben des Sonderschulwesens	178
7.4 Sonderschultypen	180
7.5 Zusammenfassung	185
7.6 Zur Entstehung des Sonderschulwesens in deutschsprachigen Ländern	186
7.6.1 Die Errichtung von Sonderschulen	187
7.6.2 Die Entstehung der Schule für Lernbehinderte	193
7.6.3 Zusammenfassung	196
7.7 Die Sonderschulen	197
7.7.1 Die Schule für Blinde	198
7.7.2 Die Schule für Sehbehinderte	200
7.7.3 Die Schule für Gehörlose	202
7.7.4 Die Schule für Schwerhörige	203
7.7.5 Die Schule für Geistigbehinderte	205
7.7.6 Die Schule für Körperbehinderte	208
7.7.7 Die Schule für Kranke	210
7.7.8 Die Schule für Sprachbehinderte	212
7.7.9 Die Schule für Verhaltensgestörte	214
8. <u>Die Schule für Lernbehinderte</u>	218
8.1 Der Begriff Lernbehinderung	218
8.2 Der lernbehinderte Schüler	226
8.2.1 Die Stellung der Schule für Lernbehinderte	226
8.2.2 Aufnahmeverfahren	232
8.2.3 Das zahlenmäßige Verhältnis von Jungen und Mädchen in der Schule für Lernbehinderte	240
8.2.4 Rückführung Lernbehinderter in die Regelschule?	245
8.3 Ursachen und Erscheinungsformen der Lernbehinderungen	246
8.4 Ziele und Aufgaben der Schule für Lernbehinderte	252

8.5	Aufbau der Schule für Lernbehinderte	255
8.5.1	Institutionalisierung von Prävention und Prophylaxe (Die schulvorbereitende Einrichtung an der Schule für Lernbehinderte)	255
8.5.2	Organisation der Schule für Lernbehinderte	263
8.6	Der Unterricht in der Schule für Lernbehinderte	269
8.7	Berufliche Bildung Lernbehinderter	275
8.8	Ausbildung der Sonderschullehrer	279
9.	<u>Konkrete Vorschläge</u>	284
	Einleitung	284
9.1	Reform der Allgemeinschule in Ägypten	285
9.2	Fördermaßnahmen in der Regelschule	289
9.3	Frühförderung	290
9.3.1	Erziehungsberatungsstellen	291
9.3.2	Vorschulerziehung	291
9.4	Sonderpädagogische Maßnahmen in der Regelschule	293
9.4.1	Zur Vermeidung des Zurückbleibens	293
9.4.2	Schulpsychologische Dienste	294
9.4.3	Pädagogisch-therapeutische Stationen	294
9.4.4	Förderkurse	295
9.4.5	Kleinklassen	297
9.5	Die Schule für Lernbehinderte	298
9.5.1	Modell	301
9.5.2	Der Unterricht in der Schule für Lernbehinderte	308
9.5.3	Berufliche Bildung Lernbehinderter	311
9.6	Ausbildung der Sonderschullehrer	313
	Resümee	317
	Literaturverzeichnis	320

Einleitung

Die Existenz einer wechselseitigen Wirkung zwischen Bildungswesen und Entwicklungsstand eines Landes ist nicht zu bezweifeln. Daher wird jeder Bemühung zur Gründung bzw. Verbesserung eines Bildungswesens große Bedeutung beigemessen.

In der vorliegenden Arbeit wird versucht, das Schulwesen in deutschsprachigen Ländern (in der Bundesrepublik Deutschland, der DDR, der Schweiz und in Österreich) und in Ägypten zu analysieren. Die wissenschaftliche Analyse erstreckt sich auf die sich auf das ägyptische Schulwesen auswirkenden Faktoren, nämlich die religiösen, sozialen, wirtschaftlichen und geschichtlichen. Die gegenwärtigen Bildungs- und Erziehungsprobleme in Ägypten - bzw. in den arabischen Ländern - werden untersucht. Darauf aufbauend wird hier versucht, eine institutionalisierte Lernbehindertenpädagogik in Ägypten nach modernen sonderpädagogischen Theorien und erprobter Praxis zu "konstruieren". Um das für Ägypten Übernehmbare herauszukristallisieren, wird das Sonderschulwesen deutschsprachiger Länder im Rahmen des allgemeinen Schulwesens dargestellt.

Im ersten Kapitel werden die Auswirkungen der Religion in Ägypten auf Staat, Gesellschaft und insbesondere auf das Bildungswesen untersucht. Berücksichtigt werden dabei vor allem die islamischen Unterrichtsstätten, wie die Koranschulen (katātīb كاتيب), Al-Azhar-Moschee und Universität (الجامع الأزهر) usw. und ihre Unterrichtsmethoden.

Im zweiten Kapitel läßt sich die soziale Situation in Ägypten analysieren, um auf die Frage der Auswirkungen der sozialen Faktoren auf das Schulwesen einzugehen. Die soziale Analyse erstreckt sich auch auf die Stellung der Frau in der ägyptischen Gesellschaft und ihren Einfluß auf die Einstellung der Gesellschaft gegenüber der Bildung der Mädchen.

Im dritten Kapitel handelt es sich um die Beantwortung der Frage, inwieweit die wirtschaftliche Lage Ägyptens bzw. der arabischen Länder das Schulwesen und seine Entwicklung beeinflusst.

Da das jetzige ägyptische Schulwesen die Frucht einer langen Geschichte ist, wird daher im vierten Kapitel ein Überblick über die Geschichte des ägyptischen Schulwesens gegeben. Anschließend wird auf die Fragestellung, ob das Schulwesen nach der Revolution von 1952 einen Strukturwandel erfahren hat, eingegangen. Auf die Erziehungs- und Bildungsprobleme im Gefüge der neuen Bildungspolitik Ägyptens wird mehr Wert gelegt.

Die pädagogischen Probleme der behinderten Kinder in Ägypten - besondere Berücksichtigung finden die Probleme mit Lernbehinderten - werden im fünften Kapitel dargestellt.

Da das Sonderschulwesen nur im Rahmen des gesamten Schulwesens zu verstehen ist, ist eine Darstellung des allgemeinen Schulwesens deutschsprachiger Länder im Vergleich sehr erforderlich, die im sechsten Kapitel gegeben wird. Stark betont wird die Darbietung des Schulaufbaus, die Vorschulziehung und die Aus- und Fortbildung der Lehrer.

Der Eckpfeiler dieser Arbeit - das Sonderschulwesen, insbesondere die Schule für Lernbehinderte - wird seiner Bedeutung entsprechend in dem siebten und achten Kapitel ausführlich behandelt. Die Problematik der Sonderpädagogik sowie die Entstehung des Sonderschulwesens werden untersucht, um die Faktoren, die dazu beigetragen haben, ein Sonderschulwesen in deutschsprachigen Ländern entstehen zu lassen, herauszukristallisieren. Ferner werden auch die verschiedenen Sonderschultypen im Abriß dargeboten, mit jeweils kritischen Bemerkungen hinzu und gefolgt mit Vorschlägen zur Verbesserung der Lage der in Ägypten vorhandenen Sonderschulen, und zur Errichtung der den ägyptischen Verhältnissen passenden

Sonderschuleinrichtungen und sonderpädagogischen Maßnahmen. Im Vordergrund steht jedoch die Schule für Lernbehinderte; ihrem Aufbau und ihrer Organisation in deutschsprachigen Ländern werden besondere Berücksichtigung gewidmet. Hierzu wird der Unterricht in der Schule für Lernbehinderte konzipiert. Eine besondere Stellung gewinnt die Ausbildung der Sonderschullehrer und ihre Bedeutung für die sonderpädagogische Arbeit an Sonderschulen.

Schließlich wird im neunten Kapitel versucht, konkrete Vorschläge für den Aufbau einer institutionalisierten Lernbehindertenpädagogik in Ägypten zu machen. Maßnahmen zur Prävention und Prophylaxe von Lernbehinderungen sowie sonderpädagogische Maßnahmen (z.B. Förderkurse, Kleinklassen, Pädagogisch-therapeutische Stationen usw.) werden in der Regelschule getroffen. Aus den Ergebnissen der Untersuchungen und des Vergleichens mit deutschsprachigen Ländern wird ein eigenes ägyptisches Sonderschulwesen unter besonderer Berücksichtigung der Ausbildung zum "Sonderpädagogen" in Ägypten "konstruiert".

Das umfangreiche Thema der vorliegenden Arbeit forderte selbstverständlich wesentlich zahlreiche Literatur, die keineswegs zum Schmuck dient. Für die verschiedenen Analysen der sich auf das ägyptische Schulwesen auswirkenden Faktoren sowie für die Analyse des Bildungswesens in Ägypten bzw. in den anderen arabischen Ländern diente vorwiegend arabische Literatur, die der Verfasser ins Deutsche übersetzt hat. Dabei ergaben sich gewisse Schwierigkeiten. Bei der Einsetzung der arabischen Sprache mitten in den Text waren auch wesentliche technische Probleme vorhanden.

Bei der Transkription (Umschrift), die in der vorliegenden Arbeit verwendet worden ist (abgesehen von manchen Autorennamen, deren Veröffentlichungen auf europäischen Sprachen sind), hält sich der Verfasser an die in der Bayerischen

Staatsbibliothek praktizierten Transkriptionsregeln.

Der Verfasser hofft, daß es ihm gelungen ist, ein eindeutiges Bild über die Lage der Pädagogik bzw. der Sonderpädagogik sowohl in Ägypten als auch in deutschsprachigen Ländern vermittelt zu haben und durch die vergleichende Studie und die konkreten Vorschläge zur Entwicklung des ägyptischen Sonderschulwesens einen Beitrag zu leisten.

An dieser Stelle hat der Verfasser Gelegenheit, Dank abzustatten. Der Dank gebührt zunächst Herrn Prof. Dr. Herwig Baier, der diese Arbeit angeregt und mit seinen wertvollen Ratschlägen erheblich zum Gelingen der Arbeit beigetragen hat. Er hat sich bei der Friedrich-Ebert-Stiftung sehr für den Verfasser eingesetzt.

Die großzügige Unterstützung des Verfassers durch diese Institution hat entscheidend zur Entstehung dieser Arbeit beigetragen.

Danken darf der Verfasser Herrn Dr. Martin Thurmair für seine Beratung in stilistischen Fragen bei der Abfassung des Manuskripts.

1. Analyse religiöser Faktoren und Erziehung im Islam

Einleitung

Um ein klares Bild über das Bildungswesen in Ägypten zu vermitteln, ist es erforderlich, die sich auf das ägyptische Schulwesen auswirkenden Faktoren zu analysieren. Ohne diesen Hintergrund fällt es schwer, ein Schulwesen zu verstehen, das als Ergebnis religiöser, wirtschaftlicher und sozialer Einflüsse zu betrachten ist. "Es ist daher durchaus am Platze, die Religion bei der Untersuchung der pädagogischen Entwicklung ... als gestaltenden Faktor mit heranzuziehen. Sie bestimmt das Ziel des Lebens. Das Erziehungsziel aber fällt mit diesem zusammen oder steht in seinem Dienst" (Schneider 1947, S. 258).

Vor allem spielt die Religion (der Islām) in Ägypten als islamischem Land eine wesentliche Rolle. Der religiöse Faktor wirkt sich direkt auf die Bildungsorganisation aus. Außerdem war die Idee der Gründung der Schule ursprünglich mit der Religion (sowohl mit der Moschee als auch mit der Kirche) verbunden. Das trifft also auf den Islam und auf das Christentum zu. Aufgrund der Relation zwischen Religion und Staat entstanden zwei Arten von Schulen: Religiöse (konservative) und weltliche (moderne) Schulen.

Die islamische Erziehung war bis Anfang des 19. Jh. der einzige Bildungsfaktor in Ägypten. Erst als Ägypten gewisse Kontakte und Beziehungen zu Europa hatte - insbesondere als Mohammed Ali dem modernen Bildungswesen in Europa nachstrebte -, könnte man von einem "neuen" Bildungswesen sprechen.

Die islamischen Bildungsstätten (kuttāb und Al-Azhar-Moschee) haben ihre Rolle bei der Erziehung und Bildung bis in die Anfänge des 20. Jh. hinein gespielt, jedoch bleibt die Al-Azhar-Moschee und Universität bis jetzt die nicht nur in Ägypten, sondern auch im ganzen arabischen Raum erste und

wichtigste islamische Universität. Um die islamische Erziehung definieren zu können, muß man daher zunächst einen Überblick über den Islam und seine Rolle im Erziehungswesen gewinnen.

1.1 Der Islam

Was ist Islam?

Der Islam bildet nach dem Judentum und dem Christentum die dritte große monotheistische Weltreligion.

In Ägypten sind etwa 90 % der Bevölkerung Moslems, 8 % Christen (Kopten); daneben gibt es auch Juden und Angehörige orientalischer Konfessionen. Islam bedeutet sinngemäß: Unterwerfung (unter den Willen Gottes), Hingabe (an Gott), Frieden und Rettung gleichzeitig (vgl.: Käser 1978, S. 16; Khoury 1977, S. 73; Cordes und Janzen 1980, S. 2; ^cAwadain 1965, S. 7).

Das Wort Islam bezieht sich weder auf irgendeinen Mann noch ein Volk oder ein Land (vgl.: Maudoodi 1970, S. 15). Es ist deswegen unangebracht, von "Mohammedanern" und vom "Mohammedanismus" zu sprechen, denn diese falsche Angleichung an die Wörter "Christen" und "Christentum" wäre ein schwerer Widerspruch. Es besteht keine Ähnlichkeit zwischen der zentralen Stellung, die im Christentum Christus, dem menschgewordenen Gott, zukommt, und der nur zweitrangigen Rolle Mohammeds im Islam, der ausschließlich ein Prophet (Nabī نبي) ist, der die Religion verkündet hat (vgl.: Bräker 1968, S. 8; Rondot 1968, S. 15 f.; Andel 1976, S. 17).

Der Unterschied wird schon in der Bekenntnisformel (Šahāda الشهادَة) zum Ausdruck gebracht: "Ich bezeuge, daß es keinen Gott außer Allah gibt und daß Mohammed sein Diener und sein Gesandter ist" (Balič 1963, S. 5; 1977, S. 61).

Die Lehre des Islam basiert auf dem Koran und auf den nach-

träglich gesammelten Berichten über "Äußerungen" (ḥadīṭ حديث) und Taten des Religionsverkündigers Mohammed, welche die "sunna" (السنة) bilden (vgl. Preissler 1980, S. 965; Wiedensohler 1980, S. 324).

Religion und Staat, Glaube und Politik sind in der islamischen Welt traditionell fester miteinander verbunden als in anderen Kulturkreisen. Alles soll nach dem islamischen Gesetz (šariʿa الشريعة) geregelt werden. Das Ideal des islamischen Staates fordert, Verfassung, Gesetzgebung und tägliches Leben der Staatsbürger nach dem islamischen Gesetz, der Šariʿā, zu gestalten (vgl.: Mutawallī 1976, S. 367; Ahmed 1962, S. 91; Käser 1978, S. 16; Khoury 1977, S. 73; Ziöck 1957, S. 85; Schoen 1977, S. 103, Cordes und Janzen 1980, S. 2; Smith 1963, S. 162-174).

Nach Kühn (1979, S. 634) ist in den letzten Jahren in Ägypten die religiöse Erziehung noch stärker in den Vordergrund gerückt worden. So wurde in der Regierungserklärung vom Dezember 1976 gefordert, der Islam müsse die Basis der Erziehung bilden, und daher ist der Religionsunterricht mit Beginn des Schuljahres 1977/78 zu einem obligatorischen Haupt- und zugleich Prüfungsfach geworden.

Zweifellos sind solche Bestrebungen zur Ausweitung der Rolle des Islam keineswegs eine neue Erscheinung in der Geschichte des Landes, aber "das Neue und Typische für das ägyptische Bildungswesen von heute besteht darin, daß diese Bestrebungen unmittelbar mit einer verstärkten antikomunistischen Propaganda verbunden sind" (Kühn 1979, S. 634).

1.2 Auswirkungen der Religion auf das Schulwesen

Von der bisherigen Darstellung der Religion ist es uns klar geworden, wie eng die Verbindung zwischen Religion und Staat

ist. Wir gehen davon aus, daß die Religion - sei es Islam oder Christentum - ihre Auswirkungen auf das Schulwesen hat. Folgende Darstellung der religiösen Erziehung stellt diese Tatsache dar.

1.2.1 Die koptische Erziehung

Durch den Napoleonischen Feldzug von 1798 nach Ägypten hat sich das Bildungs- und Erziehungswesen in Ägypten wegen neuer Verbindungen des Landes mit der europäischen Welt gewandelt.

Hinsichtlich der Erziehung der Kopten in Ägypten könnte man sagen, daß sie damals über ein System elementarer Bildung verfügt haben. Sie erlernten genauso wie die Moslems das Lesen und Schreiben in ihrem kuttāb كتاب (Pl. katātīb كتابات), das als Bibel-Schule (bzw. Koran-Schule bei den Moslems) und gleichzeitig als unterste Gattung der Elementarschule galt.

Knaben wurden in Religion, Lesen und Schreiben, in Arabisch und Koptisch unterrichtet, sie lernten bis zum Ende des 17. Jh. Teile der Bibel in koptischer Sprache und liturgische Texte auswendig, um sie beim Gottesdienst zu verwenden (vgl.: Cramer 1959, S. 92; Salāma 1963, S. 32; Behrens-Abouseif 1972, S. 96). Mädchen besuchten diese Knabenschulen nur selten. Durch missionierende Franziskaner, überwiegend aus Italien und Frankreich, kam es zu einem gewissen Wandel in der koptischen Erziehung. Sie errichteten Schulen, wo Italienisch und später auch Französisch für koptische Kinder unterrichtet wurde.

Als eine Anzahl deutscher Missionare 1826 in Ägypten eintraf, widmeten sie sich der Ausbildung junger Kopten als Priester für die koptische Kirche.

Es wurden in Ägypten durch die deutschen Missionare eine Knabenschule und eine Mädchenschule gegründet. Man lehrte Arabisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Italienisch, Geographie, Mathematik und Zeichnen (vgl.: Cramer 1959, S. 93).

Um die Mitte des 19. Jh. erteilte der Lehrer - 'Arīf عريف genannt - koptischen Schülern Unterricht in der Kirche oder in seinem Haus. "Er unterrichtete Lesen und Schreiben in arabischer Sprache an Hand religiöser Texte; denn die Religion war der Hauptgegenstand des Unterrichts ... Möglichkeiten für ein höheres Studium hat nur die Azhar, die auch von einigen Kopten besucht wurde" (Behrens-Abouseif 1972, S. 96 f.).

1.2.2 Die islamische Erziehung

Im Rahmen der islamischen Kultur ist die grundlegende Aufgabe der Erziehung die Erfüllung der Pflichten, die dem Propheten von Gott geoffenbart wurden: Die Menschen in der Religion des Islam zu unterweisen, sie mit dem Geist und den Idealen dieser Religion zu erfüllen und sie auf ein voll entfaltetes Leben vorzubereiten. Der Koran ehrt das Wissen und die Wissenden und mißbilligt die blinde Nachahmung - sogar in reinen Glaubensangelegenheiten. Sein erstes Wort heißt "Lies!".

Der Erziehung obliegt es, den Charakter des Menschen zu formen, im zu erörternden Fall also den Charakter des Kindes nach islamischem Muster heranzubilden. Die islamische Erziehung soll den Menschen in die Lage versetzen, ehrlich, gerecht und auf vernünftigem Wege seinen Lebensunterhalt zu verdienen. Deshalb soll die Erziehung bemüht sein um die wirtschaftlichen, sozialen, wissenschaftlichen und technologischen Belange der Gemeinschaft.

Nach Bannerth (1958, S. 160) hat die islamische Erziehung

vom ersten Auftreten an seelische Zucht, Läuterung des Geistes, Bildung des Verstandes und Abhärtung des Körpers vereint. Sie ist also eine religiöse, sittliche, wissenschaftliche und körperliche Erziehung. Hier ist eine unobjektive Behauptung von Troeger (1981, S. 64) zu kritisieren, da er unter Verfälschung der Tatsachen behauptet, daß der Islam "im Bereich der persönlichen Frömmigkeit und Ethik" nicht viel verlangt.

Islamische Erziehung beginnt im Elternhaus durch Erzählen und Belehren.

Gamālī (1977, S. 37) sagt in diesem Falle:

"نحن نعتقد أن الإيمان الصحيح هو الأساس لكل تربية صحيحة - فالإيمان الصادق يقودنا إلى الأخلاق الفاضلة والأخلاق الفاضلة تقودنا إلى تحرى الحقيقة وللب العلم الصحيح ، والعلم الصحيح يقودنا إلى العمل المالح."

"Ich denke, daß der richtige Glaube die Basis jeder vollkommenen Erziehung ist. Der aufrichtige Glaube führt uns zur Ethik, und die Ethik führt uns zur Auskundschaftung der Wahrheit und zur Suche nach dem richtigen Wissen, und dies führt uns zu den guten Taten."

Deshalb befehlen Koran und Sunna dem Menschen - sowohl Mann als auch Frau - zu lernen, denn solche, die wissen, sind nicht gleich denen, die nicht wissen.

1.2.2.1 Die islamischen Unterrichtsstätten

1.2.2.1.1 Die Koranschulen (katātīb كاتيب)

Das Bildungswesen in Ägypten war bis Ende des 18. Jh. religiös und befand sich in Koran-Schulen (katātīb كاتيب) und Moscheen (masāğid مساجد). Jedoch waren diese katātīb bis in die Anfänge des 20. Jh. noch vorhanden und wurden

allmählich von staatlichen Primarschulen abgelöst. Es sind drei Anstaltstypen entstanden: Elementarschulen, eigenständige Schulen und Lehranstalt an den Moscheen. Die Koranschule kommt der Elementarschule am nächsten. Der Staat hatte damals auf diese Schulen keinen Einfluß. Diese Schulen haben von manchen wohlhabenden Kreisen Unterstützungen erfahren.

Weil Kuttāb und Moschee die Verantwortung der Bildung auf sich nahmen, gab es keine Schulen im modernen Sinne, wobei diese Anstaltstypen sich dann in eine Art Schule umgewandelt haben, indem man in manchen Moscheen einen Unterrichtsraum, eine Bibliothek und sogar ein Studentenwohnheim errichtet hat (vgl.: Galal 1977, S. 15; Fiqqī 1971, S. 1-6; Mallā 1978, S. 53; Šalabī 1960, S. 38 f.).

Die Kinder begannen mit der Koranschule im Alter zwischen 5 und 7 Jahren und lernten dort zwei oder drei Jahre, ausnahmsweise blieben Kinder aus reichen Familien bis zum 14. Lebensjahr. Ziel dieser Koranschule war hauptsächlich, die Kinder den Koran, und nebenbei die Kulturtechniken (Lesen, Schreiben und Rechnen) zu lehren.

Die Moschee als pädagogische Institution teilte sich in drei Stufen:

- Die sogenannte Primarstufe, die nur für das Lesen- und Auswendiglernen des Koran gedacht, aber eine Stufe höher als das Kuttāb anzusetzen ist, und die gleichzeitig das Kuttāb ergänzt.
- Die Sekundarstufe, in der die Schüler von qualifizierten Lehrern unterrichtet werden und
- Die Hochschule, wo die Schüler dazu befähigt werden, später dann selbst zu unterrichten.

Die Schüler haben den ganzen Tag gelernt: vormittags Sprache, Religion und klassische Fächer, nachmittags andere geistige Fächer (z.B. Philosophie), und abends beschäftigten sie sich mit dem Lernen und Diskutieren. Für Sport und Ver-

gnügen gab es keine Zeit.

Obwohl auch Mädchen in der Moschee lernen durften, haben nur wenige Eltern ihre Töchter in die Moscheeschule geschickt. Stattdessen bekamen die Mädchen von Privatlehrern im Elternhaus Unterricht. Die religiösen Unterrichtsstätten waren die einzigen Wege der Volksbildung, die man damals überhaupt kannte, da eine auf anderem Wege vermittelte Bildung kaum in Betracht kam.

Sobald der Schüler sein Studium in der Koranschule abgeschlossen hatte, ging er entweder in die Handwerksstätte (als Berufsschule) oder setzte sein Studium in einer Moschee-Schule oder an der Universität Al-azhar fort.

Warum war eigentlich die Koranschule eine wichtige, sogar die wichtigste Bildungsinstitution überhaupt?

Der Anlaß für die Ausbreitung dieser Schule liegt darin, daß die Leute die Absicht hatten, ihre Kinder mit der Religion vertraut zu machen, darum begnügte man sich mit einigen Erziehungsstätten. Da der Islam den Menschen für das geistige und weltliche Leben erzieht, kümmerten sich die Moslems um die Geisteswissenschaften sowie auch die weltlichen Wissenschaften.

Die Moschee war als Haus Gottes, als Bildungsstätte und als Gericht gleichzeitig gedacht.

Die Moslems haben zwei Arten von *katātīb* gekannt: In dem einen lernten Kinder das Lesen und Schreiben, und in dem anderen lernten sie den Koran auswendig (vgl.: Sulaimān 1968, S. 21; Aḥmad 1971, S. 202-207; Abdaddāʾīm 1974 a, S. 206 f.; Gaiyār 1971, S. 9; Faraǧ 1979, S. 18).

Die religiösen Unterrichtsstätten waren auch demokratisch, denn sie "standen allen Jungen offen, deren Väter das geringe Schulgeld aufbringen konnten" (Stewart 1976, S. 127).

Außerdem bekamen die Schüler in der Schule der Moschee für ihr Studium finanzielle Hilfe, was dazu beigetragen hat, daß

die Schüler ihr Studium bis zu höheren Stufen fortsetzen konnten.

Die Unterrichtsmethoden

Die Araber kümmerten sich auch um die Lehrmethoden. Sie haben didaktisch zwischen der Kinder- und Erwachsenenenerziehung unterschieden. Die enge Beziehung zwischen Körper und Verstand war erkannt, darum mußten die Lehrinhalte dem Schulalter und der Fähigkeit des Schülers entsprechen. Es wurden in der Primarstufe neben dem Koran Lesen, Schreiben und Rechnen gelehrt; in den oberen Stufen wurden Geisteswissenschaften wie Philosophie, Šarī'a und Sprache, und Naturwissenschaften wie Chemie, Physik, Medizin, Astronomie und Mathematik unterrichtet.

Die Lehrmethode der Koranschule bestand hauptsächlich im Auswendiglernen, das von der Gedächtnisleistung des Schülers abhängig ist. Pädagogisch gesehen ist diese Lehrmethode nichts wert und bringt nicht viel ein, denn der Schüler hat nur memoriert, ohne Wert auf die Bedeutung zu legen. Erziehung sollte einen Menschen bilden, der selbständig denken und seine soziale und wirtschaftliche Unabhängigkeit erreichen kann.

Ḡamālī (1977, S. 81) teilt diese Meinung, wenn er sagt:

"لأن التربية التقليدية ، تربية الحفظ والتسميع قد تحرم الطفل من حب
المبادأة والاكتشاف في الحياة فيصبح شخصا عاطلا في الحياة
العملية عازفا عن العمل المنتج."

"Die traditionelle Erziehung, das Auswendiglernen und das Memorieren, entziehen dem Kind die schöpferische Fähigkeit und die Lust zur Erforschung des Lebens, was es dazu führt, weder aktiv noch produktiv zu werden."

Obgleich sich die Unterrichtsmethode auf das Auswendiglernen stützte, und obwohl sie das Gedächtnis beanspruchte, waren Begabung und Talent bei einem Schüler vom Lehrer sehr geschätzt.

Die Araber kannten bereits die Berufsschule und die berufliche Beratung. Selbst eine Umschulung von einer Schulart in eine andere war verbreitet. Stellt man fest, daß ein Schüler für eine Schulart nicht über die erforderlichen Fähigkeiten verfügt, so wird der Schüler unmittelbar umgeschult (vgl.: Waṣṣī 1970, S. 44; ʿAbdaddāʾīm 1974 a, S. 142, 170; Sulaimān 1968, S. 19).

Viele moslemische Philosophen und Pädagogen waren auf dem Gebiet Pädagogik und Psychologie schöpferisch, wo sie den Pädagogen des modernen Westens vorauseilten (s.u.). Manche Gelehrte wie al-Gabṭīsī im 4. Jh. der Hidschra الهجرة (islamische Zeitrechnung) - um 1000 n. Chr. - forderten pädagogische Maßnahmen, die unter anderem in zwei Richtungen zielten: Das Recht jedes Kindes auf Unterricht, und die Verpflichtung für den Staat, sich hierfür einzusetzen (vgl.: Bannerth 1958, S. 165).

Erziehungsmittel

Da der Islam dem Menschen die Pflicht auferlegt, andere zu respektieren, müssen Kinder den Eltern bzw. den Lehrern gehorsam sein, denn "die Ethik, welche das Kind von seinem Erzieher empfängt, ist Ordnung und Gehorsam" (Bannerth 1958, S. 166).

Schulstrafe ist auch in der islamischen Pädagogik ein umstrittenes Problem. Allerdings befürwortete sie nur ein geringer Teil der Pädagogen im Islam. Einer Reihe von Erziehungsmitteln folgten die Pädagogen: Ermahnung und Führung, dann Tadel unter vier Augen, darauf Zurechtweisung vor Zeu-

gen und, falls diese Maßnahmen nichts fruchten, als letztes Schläge. Strafe wurde in zwei Arten geteilt: Die geistige, die bevorzugt war, und die körperliche.

Nach Ahwānī (1955, S. 139) erlaubten die gelehrten Scheichs die Körperstrafe in den folgenden Fällen: bei Auslassen oder Vernachlässigung des Gebets, bei schuldhaften Schulversäumnissen und bei einem Verstoß gegen Sitten und Ethik. Die pädagogisch-philosophischen Ideen und Theorien der Moslems haben in der Pädagogik viel beigetragen.

Ibn-Haldūn ابن خلدون, der Geschichtsphilosoph (geb. 1332 in Tunesien, gest. 1406), war der Meinung, daß "Härte gegen die Kinder bzw. die Schüler für diese Schaden bedeutet. Wer Tyranie und Zwang erzieht - so meint Ibn-Haldūn -, der beengt die Seele, die sich weiten soll, der nimmt ihr die Tatenlust, beruft sie zur Trägheit und verführt sie zu Lüge und Bosheit, und der fällt dem Zwang zum Opfer" (Ibn-Haldūn, zit. nach Ahmad 1971, S. 190).

"وذلك أن لهرفا الحد في التعليم مضر بالمتعلم ... ومن كان مرباه بالعسف والقهر ... سطا به القهر، وضيق على النفس انبساطها، وذهب بنشاطها ودعا إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث."

Ibn-Haldūn hält Bildung für eine Notwendigkeit der Zivilisation, denn dadurch werde eine Gesellschaft reich an Wissenschaften und Kultur. Die Wissenschaften, die man lernen muß, gliederte er folgendermaßen: Religionswissenschaften, Geisteswissenschaften, Sprachwissenschaften und Logik.

Seine Empfehlungen im pädagogischen Bereich sind folgende:

- Man solle nicht mit den schweren Problemen anfangen, die die Schüler noch nicht fassen können; vielmehr solle man mit den leichteren Themen beginnen und allmählich den Schwierigkeitsgrad steigern.
- Man solle zuerst die konkreten Beispiele geben und nicht mit den abstrakten Regeln und Definitionen beginnen.

- Es solle bei einem Fach keine langen Unterbrechungen geben, denn man könnte in der Zwischenzeit das Gelernte leicht vergessen.
- Die Kinder vergessen leicht, wenn der Unterricht für sie zu schwierig oder uninteressant sei.
- Der Lehrer solle mit Schülern nicht streng oder grob umgehen.

Ein anderer berühmter Philosoph, der sich im Islam großer Wertschätzung erfreut, ist al-Ġazzālī الفزالي (geb. 1058 in Persien). Al-Ġazzālī bildet seine pädagogischen Theorien aufgrund seiner Vorstellung der menschlichen Seele und des Naturtriebs des Kindes und seines Instinkts. Er glaubt, daß die Erziehung bei der Lenkung dieses Naturtriebs eine wesentliche Rolle spielt. Von klein an solle sich der Mensch nach der Ethik richten. Konkrete Beispiele von Seiten der Erzieher - seien sie Eltern oder Lehrer - sind für das Kind von großer Bedeutung. Bildung bei al-Ġazzālī ist also der nächste Weg zu Gott und dadurch zur Zufriedenheit sowohl im weltlichen wie auch im ewigen Leben.

Bildung ist an und für sich eine Tugend.

Die Erziehung bei al-Ġazzālī befaßt sich mit folgenden Inhalten:

- Lesen, besonders des Koran;
- Spielen, denn Spielen entspricht der menschlichen Natur;
- Erlernen von sittlichem Verhalten und Umgangsformen;
- In den Erziehungsmitteln die goldene Mitte einhalten, d.h. weder Prügelstrafe noch Zügellosigkeit (vgl.: Aḥmad 1971, S. 174-180; Āqil 1974, S. 57-63; Šalabī 1960, S. 244-246).

1.2.2.1.2 Andere Unterrichtsstätten

Neben der Koran-Schule existierten noch andere Unterrichtsstätten, wie z.B. die Paläste der Kalifen (Qusūr al-Ḥulafā'

(قصر الخلفاء), das Haus der Weisheit (Bait al-Hikma بيت الحكمة), die Bibliotheken (al-Maktabāt المكتبات), die Papierläden (Ḥawānīt al-Warrāqīn حوانيت الوراقين), die Berufsschulen (al-madāris al-sinaʿiyya المدارس الصناعية) usw. Die Al-Azhar-Moschee und Universität (al-Ǧāmiʿ al-Azhar الجامع الأزهر), worüber später ausführlich gesprochen wird, ist das islamische Bildungszentrum der islamischen Welt.

Die Paläste der Kalifen

Die Kalifen und die reichen Scheichs hatten für ihre Kinder private Lehrer und Erzieher besorgt, die meistens ihre Unterkunft im Palast selbst hatten, um sich den ganzen Tag mit den Kindern beschäftigen zu können.

Der Lehrer bestimmte mit den Eltern Lehrplan und Lehrmethode, nach denen die Kinder unterrichtet wurden.

In den Palästen der Kalifen fanden ebenfalls Versammlungen statt, an denen Wissenschaftler und Philosophen teilgenommen haben (vgl.: ʿAbdaddāʾīm 1974 a, S. 145-164; Ǧalabī 1960, S. 46-50).

Papierläden

In den Büchereien und Papierläden trafen sich Dichter, Wissenschaftler und Philosophen, um Werke zu lesen und sich darüber Gedanken zu machen. Dieser Treffpunkt war für sie eine hohe Bildungsstätte. Die Besitzer dieser Papierläden waren an Wissenschaft und Literatur mehr interessiert als am Verkaufen, denn die meisten waren Dichter und Gelehrte zugleich (vgl.: Sulaimān 1968, S. 23; Ǧalabī 1960, S. 50-54).

Die Bibliotheken

Die Moslems hatten großes Interesse an Bibliotheken, so daß in jeder Schule und jeder Moschee eine große Bibliothek anzutreffen war. Sogar in jeder Stadt gab es Stadtbibliotheken und auch Privatbibliotheken, die mit Tausenden von Büchern ausgestattet waren.

Diese Bibliotheken standen allen offen und haben gewiß in der Bildung der Masse viel beigetragen.

Die Schulen

Die Schulen wurden in der islamischen Welt im 4. Jh. der Hidschra (um 10. Jh. n. Chr.) eingerichtet, da die Moscheen und anderen Unterrichtsstätten nicht mehr für die zunehmende Zahl von Schülern ausreichten. In diesen Schulen befanden sich Hörsäle, Studentenwohnheime und andere Einrichtungen. Die wichtigsten Schulen in diesem Zeitalter waren in Bagdad, Damaskus und Kairo.

Die Berufsschulen

Berufsschulen wurden für Handwerker gedacht; in ihnen wurde der Lehrling ausgebildet, bis er Meister werden konnte. Die Berufsschule mit ihren Klassen und Werkstätten, in denen der Auszubildende bei einem Meister seine Ausbildung erhalten hat, ähnelt der heutigen Berufsausbildung.

Das Haus der Weisheit

Während des Kalifats der Abbasiten in Bagdad hat der Kalif

Harūn Al-Raschīd das Haus der Weisheit gegründet, wo er religiöse und wissenschaftliche Bücher - auch in Griechisch und Persisch - gesammelt hat. Der Kalif Ma'mūn, der das Reich von 813 bis 833 beherrschte, hat das Haus der Weisheit weiter mit Büchern in verschiedenen Sprachen bereichert. Dieses war das berühmte Zentrum der Gelehrsamkeit, das eine Bibliothek, eine Abteilung für Übersetzungen und eine Schule enthielt.

Innerhalb von 75 Jahren nach der Errichtung des Hauses der Weisheit waren die bedeutendsten Werke der Griechen und anderer früher Völker ins Arabische übersetzt worden, darunter die philosophischen Schriften des Aristoteles, Ptolemäus, Archimedes, die Werke Platons und daneben eine Anzahl wichtiger Bücher persischer und indischer Autoren. Die Übersetzung der Bücher wurde so hoch eingeschätzt, daß der Kalif den Übersetzern ihre Bücher mit Gold aufgewogen hat. Diese Übersetzung trug viel zur Grundlegung der modernen Wissenschaft bei (vgl.: Stewart 1976, S. 126-128; 'Āqil 1974, S. 56; Ṣalabī 1960, S. 148-156). In Ägypten hat der Kalif Alḥakim Biāmīr Allāh Al-Faṭīmī im Jahre 395 der Hidschra (10. Jh. n. Chr.) ein ähnliches Haus der Weisheit gegründet wie es in Bagdad 200 Jahre vorher existierte. Dieses Haus enthielt eine Bibliothek, von der viele Interessenten Gebrauch gemacht haben (vgl.: Aḥmad 1971, S. 219-221).

1.2.2.1.3 Bildung in Al-Azhar-Moschee und Universität

Al-Azhar wurde im Jahre 359 der Hidschra (970 n. Chr.) in Kairo von den Faṭīmīs gegründet. Seitdem ist Al-Azhar das islamische Kulturzentrum, wo die islamische Philosophie und die arabisch-islamischen Wissenschaften betreut werden. Al-Azhar stand ca. 850 Jahre lang allen Leuten offen, bis die Franzosen sie (ca. 1798) zum ersten Mal in der Geschichte



Das religiöse Zentrum des Islam, die im Jahre 972 fertiggestellte und später zur Universität ausgebaut Al-Azhar Moschee in Kairo, hat sich die Wahrung islamischer Kultur und Tradition zur Aufgabe gesetzt. Von ihr gehen auch starke politische Impulse aus, die weit über die Landesgrenzen hinausreichen

(Quelle: Wohlfahrt 1962, S. 123)

Ägyptens geschlossen haben (vgl.: 'Alī 1974 a, S. 28; Fiqqī 1971, S. 2-4; 'Adawī 1975, S. 279), obwohl die Franzosen das Land wissenschaftlich und kulturell teilweise bereichert haben.

Al-Azhar war und ist immer noch für die islamische Welt die höchste islamische Universität, wohin Araber und andere Moslems ihre Kinder schicken, damit sie eine islamische Ausbildung unter Betreuung der besten Gelehrten der islamischen Welt erfahren können (vgl.: Šaiḥ 1977, S. 9); jedoch waren die Dozenten an Al-Azhar-Universität nicht nur Ägypter, sondern stammten auch aus verschiedenen anderen arabischen und islamischen Ländern. Die Historiker schätzen die Zahl der Studenten an Al-Azhar-Universität im 18. Jh. auf etwa 12 000. Der Einfluß der Al-Azhar-Universität in der gesamten arabischen Welt ist ein Beispiel für die Koppelung islamischer und national-arabischer Elemente, denn es kommen nach Kairo Jugendliche aus mehr als 54 afrikanischen und asiatischen Ländern (Zakariyā 1970, S. 170), um an Al-Azhar-Universität zu studieren und später dann ihre Länder mit ihrem Wissen zu bereichern.

Traditionsbewußte Araber lassen ihre Söhne von den vorwiegend orthodox denkenden Religionsgelehrten (ʿulamā' علماء) in Kairo bilden, so daß Kairo im Laufe der Zeit eine theologisch-literarische Metropole der arabischen Welt geworden ist.

Al-Azhar, die einen großen Einfluß sowohl auf die islamische Gesellschaft, als auch auf die Politik hatte, hatte unter dem Osmanischen Reich sehr zu leiden, denn die Türken hatten kein Interesse am Bildungswesen in den von ihnen eroberten Ländern. Im Gegenteil hat die osmanische Macht Bücher, Manuskripte und Übersetzungen aus allen Gebieten in die Türkei verschleppt. Außerdem hat sie zahlreiche islamische Philosophen, Wissenschaftler, sogar auch hochqualifizierte Fachleute, Künstler und Handwerker zwangsweise nach Konstantinopel

geschickt. Die Bildung in Al-Azhar und in den anderen Religionsinstituten erlitt dadurch einen Niedergang, und damit war der Verfall der Kultur eingeleitet.

Als die Franzosen (1798 bis 1801) Ägypten beherrschten, hat Al-Azhar für die Befreiung des Landes gekämpft. Und als Mohammed Ali 1805 an die Macht gelangt war, hat er Al-Azhar vernachlässigt und ein neues Schulsystem nach französischem Muster gegründet.

Dies trug gewiß dazu bei, die Bildung bzw. die Gesellschaft zu spalten, denn diejenigen, die Karriere machen wollten, haben die modernen Schulen bevorzugt. Es lag natürlich in der Absicht der Regierung, nur Absolventen des "modernen" Schulwesens bei staatlichen Behörden zu beschäftigen. So war der Machtapparat gesichert.

Trotzdem strebte jeder Ägypter nach religiöser Ausbildung, da sie eine im Gedächtnis tief verwurzelte gehobene Wertschätzung genoß.

Heutzutage hat Al-Azhar-Universität alle Fakultäten verschiedenster Fächer. Der Unterschied zwischen Al-Azhar Universität und den anderen Universitäten in Ägypten besteht darin, daß Al-Azhar ein Jahr mehr religiöser Bildung vor Beginn des Studiums voraussetzt.

Zwischen Al-Azhar und dem anderen Schulwesen gibt es eine gewisse Beziehung und gegenseitige Beeinflussung.

Die Lehrmethode der Al-Azhar

Genauso wie in den *katātīb* saßen die Schüler mit ihrem Lehrer auf dem Boden und lasen stundenlang mit Bewegungen den Koran. Die Schulen hatten keine einzelnen Räume, deswegen saßen Schüler verschiedener Klassen in einem großen Saal zusammen, wobei jede Gruppe mit ihrem Lehrer beschäftigt war. Jeder Schüler lernte dort schreiben, indem er vom Lehrer

diktierter Suren (Abschnitte) des Koran immer und immer wieder auf seine Tafel kratzte (vgl.: Stewart 1976, S. 129; ʿAlī 1974 a, S. 161; Fiqqī 1971, S. 4-6).

An den Koranschulen bzw. an Al-Azhar herrschte absolute Freiheit, denn es gab keine festen Zeiten, zu denen die Schüler zu kommen und zu gehen hatten. Darüber hinaus durften sie nicht nur die Fächer, sondern auch den Lehrer auswählen. Auch der Lehrer war an keine feste Lehrmethode gebunden (vgl. Bannerth 1958, S. 168; Ǧaiyār 1971, S. 18, 25).

1.3 Die Lehrer

Am Anfang des Islam haben die Lehrer in den Koranschulen freiwillig und unbezahlt gearbeitet.

Nach Galal (1977, S. 15) wurde der Lehrer zunächst mit Lebensmitteln oder kleinen Beträgen von den Eltern bezahlt, dann bekam er vom Ministerium für islamische Angelegenheiten ein kleines Gehalt.

Die Ausbildung der Lehrer war sehr unterschiedlich, und dementsprechend waren sie in drei Gruppen geteilt:

- Die Kuttāb-Lehrer, meistens ohne Ausbildung; dadurch hatten sie geringes Ansehen und niedrigen Lebensstandard;
- die Pädagogen in den Palästen, mit besserer Ausbildung, besserem Ansehen und sehr hohem Lebensstandard und
- die Lehrer an Schulen und Moscheen, die vom Ministerium für islamische Angelegenheiten monatliche Gehälter erhielten. Sie waren relativ gut gestellt.

Während die Pädagogen als Privatlehrer im Wohlstand lebten, mußten die Kuttāb-Lehrer am Rande des Existenzminimums leben. Trotzdem wurde von einem Lehrer erwartet, daß er sich seiner Arbeit widmet und sich eines vorbildlichen Lebenswandels befleißigt. Oberdies sollte er mit den Eltern seiner Schüler Kontakt aufnehmen, da man damals bereits die Koope-

ration Eltern-Schule kannte (vgl.: Šalabī 1960, S. 182-208; 'Abdaddā'im 1974 a, S. 165-176; Aḥmad 1971, S. 166-169).

1.4 Der Einfluß des Islam auf den Westen

Die Auswirkung des islamischen Kulturgutes auf die westliche Welt war im Mittelalter sehr stark. Allerhand philosophische, wissenschaftliche und literarische Werke wurden dank der Araber in Spanien nach Europa geliefert, ins Lateinische übersetzt, an den Universitäten gelehrt und als Hauptquellen betrachtet. Deshalb erkennen viele europäische Wissenschaftler an, die sich mit der orientalischen Kultur beschäftigen, die außerordentliche Rolle des islamischen Kulturgutes bei der Bereicherung des europäischen Geistes (vgl.: Mallā 1978, S. 177).

Nach Stewart (1976, S. 126) schuldet der moderne Mensch den islamischen Wissenschaftlern des Mittelalters mehr, als er vielleicht ahnt. Hell (1915, S. 32) schreibt: "Der Orientale will von Europa lernen. Aber er will nicht daran erinnert sein, daß er der lernende, nachahmende Teil ist und er will sich dem Abendlande nicht verpflichtet wissen " (zit. nach: Marschall 1916, S. 128). Moslemische Chemiker, Ärzte, Astronomen, Mathematiker und Geographen hielten vom 9. bis ins 14. Jh. die Disziplinen der griechischen Wissenschaft nicht nur am Leben, sondern erweiterten sie und verstärkten damit in mancher Hinsicht die Fundamente, auf denen die moderne Wissenschaft ruht. Der Ruhm der islamischen Wissenschaft drang so weit, daß sich die Bewohner des Westens, soweit es ihnen um Aufklärung ging, den Ländern des Islam zuwandten, in denen der Geist der Forschung in Blüte stand.

2. Analyse der sozialen Situation in Ägypten

Einleitung

Warum ist eine Analyse der sozialen Situation in Ägypten notwendig?

Die Struktur einer Gesellschaft und die verschiedenen Schichten in der Bevölkerung beeinflussen unter anderem die Kultur- und Zivilisationsgüter und werden auch von ihnen beeinflusst. Durch diese wechselseitige Beziehung wird der Wert der Bildung bestimmt. Bildungschancen, Lernziele, Lehrpläne usw. sind deshalb von Ort und Schicht abhängig, denn während "die Ausbildung von besonderen Erziehungsformen und -richtungen bei der obersten Schicht beginnt" (Schneider 1947, S. 222), bleibt die Ausbildung bei der unteren Schicht vernachlässigt. Daraus kann man schließen, "daß der größte Einfluß auf die Gestalt der Erziehung eines Volkes von der herrschenden soziologischen Schicht ausgeht und daß sich mit einer Verschiebung der Vorherrschaft von der bisher herrschenden auf eine neu heraufgekommene Gesellschaftsschicht in der Regel auch ein Wandel im Raum der Pädagogik verbindet" (Schneider 1947, S. 227). In diesem Zusammenhang meint MursT (1974 a, S. 101):

"لأن التركيب الطبقي الاجتماعي وما يتصم به من تمتع طبقة معينة
بالامتيازات الاجتماعية على غيرها من الطبقات ينمكس أثره على التعليم."

"Eine soziale Struktur, in der nur eine bestimmte Schicht alle Privilegien genießt, und ihr die anderen Schichten unterworfen sind, spiegelt sich im Bildungswesen wider." Das bedeutet, daß sich das Bildungswesen nach der Struktur der jeweiligen Gesellschaft richtet und daß es von der sozialen Lage sehr abhängig ist.

Daraus läßt sich schließen, daß sich zwei wesentliche Fakto-

ren auf das Bildungswesen und seine Entwicklung in jeder Gesellschaft auswirken: Erstens die herrschende Ideologie der Gesellschaft. Zweitens die Umstände dieser Gesellschaft, die Kulturgüter und wirtschaftliche, soziale und politische Probleme beinhalten.

Daher gewinnt es an Bedeutung, zur Verdeutlichung der Entwicklung des ägyptischen Bildungswesens einen Blick auf die sozio-ökonomischen Verhältnisse und ihre Auswirkungen auf das Bildungswesen zu werfen.

2.1 Die Sozialstruktur Ägyptens

Die gegenwärtige Sozialstruktur Ägyptens ist die Frucht vieler Wandlungs- und Entwicklungsprozesse, denn mehr noch als in den Ländern der westlichen Welt läßt sich die gegenwärtig in einem Wandlungsprozeß befindliche Sozialstruktur Ägyptens nur durch die Kenntnis ihrer Entwicklung wirklich verstehen und beurteilen (Schamp 1977 d, S. 435). Im 18. Jahrhundert sah die Sozialstruktur Ägyptens so aus: An der Spitze waren Wissenschaftler und Religionsgelehrte, die ein gutes Ansehen genossen. Nach ihnen kam die Mittelschicht, die sich durch den Handel Kapital verschafft hat. Als dritte Schicht trat die breite Masse der Arbeiter, Bauern und Handwerker auf (vgl.: Farağ 1979, S. 17; Sulaimān 1968, S. 39; Rodney 1975, S. 40 f.). Im 19. Jh. gelangten die Staatsbeamten an die Spitze. Diese Schicht erhielt eine relativ gute Ausbildung, als Mohammed Ali ein "modernes" Schulwesen in Ägypten gegründet und nach Europa Studienmissionen geschickt hat. Auf der anderen Seite waren Mohammed Ali, seine Familie und seine Anhänger durch Besitz von Land und Macht die Aristokraten. Wissenschaftler und Religionsgelehrte verloren damals ihren Glanz und gehörten dann der breiten Masse des ägyptischen Volkes an, das aus Bauern, Handwerkern und Händlern

bestand.

Bis vor der Juli-Revolution von 1952 sah die Sozialstruktur Ägyptens so aus:

- Die Oberschicht, in der die Großgrundbesitzer zahlenmäßig am stärksten vertreten waren. Sie wohnten zum größten Teil in den Städten und hatten einen großen Einfluß auf die Politik. Die Söhne dieser Familien wurden hohe Verwaltungsbeamte und Minister, auch Großhändler, Bankiers und Industrielle, die über den größten Teil des vorhandenen Kapitals verfügten, und somit beanspruchten sie den größten Teil des Volkseinkommens.
- Dieser Schicht stand eine breite, hungernde Masse gegenüber. Diese stellten aber nicht die niedrigste Schicht dar, da unter ihnen noch die "Lower-Lower social class" stand. Verbunden mit dem Eigentum an Boden waren Prestige und hohes soziales Ansehen (vgl.: Sulaimān 1968, S. 99; Abdullatif 1973, S. 244-250; El-Shagi 1969, S. 27 f.; Arafa 1973, S. 36-46; Ramaḍān 1978, S. 53-186; Faraḡ 1979, S. 36 f., 77, 112 f., 213 f.).

Die breite Masse von Bauern wurde auf jeden Fall von den Großgrundbesitzern massiv ausgebeutet, bis das Militärregime 1952 Agrarreformen durchgeführt hat.

An die Stelle der Oberschicht ist eine führende Schicht getreten, die zu definieren gar nicht einfach ist (vgl.: Paret 1961, S. 116-121). Sie besteht aus Industriellen, Bankiers, hohen Staatsbeamten usw., die die wirtschaftlichen und politischen Interessen des eigenen Landes wahrnehmen.

Eine Arbeiterklasse hat sich besonders durch die Industrialisierung während und nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelt. "Mit der Revolution von 1952, die ja nicht zuletzt unter der Forderung nach sozialer Gerechtigkeit angetreten war, liefen die Ziele der Arbeiterbewegung und die Pläne der Regierung zu weitgehender Obereinstimmung zusammen, was den Arbeitern Ägyptens eine sehr fortschrittliche Arbeits- und Sozialge-

setzung brachte, die in vielen anderen Ländern noch lange nicht in diesem Maße ausgebaut ist " (Schamp 1977 e, S. 447).

Trotzdem ist fast die Hälfte der ägyptischen Bevölkerung in der Landwirtschaft tätig. "Das ägyptische Volk ist seiner beruflichen Gliederung nach ... eigentlich auch heute noch ein im Kern bäuerliches Volk. Immer noch ist ja (1972) fast die Hälfte der Bevölkerung in der Landwirtschaft tätig, die damit und auch ihrem Anteil am Sozialprodukt nach auch heute noch ein tragender Pfeiler der ägyptischen Wirtschaft ist " (Schamp 1977 d, S. 435).

Jedoch haben die Bauern unter erhöhten Steuern und erhöhter Pacht zu leiden. Die Kleinbauern, die etwas mehr als eineinhalb Millionen der Gesamtzahl der Bauern ausmachen, leben von ca. 2.5 Millionen gepachteten Feddan, entsprechend 43 % des Agrarlandes Ägyptens (vgl.: Mursī 1976, S. 178).

Die sozialen Machthaber auf dem Lande sind die Gutsbesitzer, die ihr Land verpachten und nicht selber bebauen. Es kommen noch die landwirtschaftlichen Kapitalisten hinzu, die lediglich ihr Kapital in die Landwirtschaft investieren und den Gewinn abschöpfen (vgl.: 'Abdalhamīd 1973, S. 107).

Die soziale Struktur der ägyptischen Gesellschaft hat sich zur Zeit in

- eine Oberschicht (Großkapitalisten in Industrie, Handel und Landwirtschaft) und
- eine Unterschicht (Kleinhändler, Beamte, Handwerker und Bauern)

umgewandelt.

Der Gegensatz zwischen Bauern und Großgrundbesitzern, d.h. zwischen den sehr Armen und den sehr Reichen, verschärfte sich zusehends, was zu sozialen Spannungen und politischen Umwälzungen führte.

"Die sozialen Unterschiede in der Agrarwirtschaft waren 1952 enorm. Kleine Eigentümer, die weniger als fünf Feddan ihr eigen nannten und deren Besitz als nicht ausreichend für den

Unterhalt einer Familie gelten mußte, machten 94.3 Prozent aus. Sie besaßen 35.4 Prozent des bebaubaren Landes. Zwischen fünf und fünfzig Feddan besaßen 5.2 Prozent der Grundbesitzer, sie verfügten zusammen über 30.4 Prozent der Gesamtfläche. Großgrundbesitzer waren nur 0.5 Prozent, aber sie besaßen 34.2 Prozent des Bodens " (Helmendorfer 1979, S. 210).

Gerade deswegen leitete die Verkündung der Agrarreform (September 1952) durch die Revolutionsregierung eine grundlegende Neugestaltung der ägyptischen Landwirtschaft ein, die in drei Etappen durchgeführt wurde:

- 1952: Laut Gesetz 178 wurde der Landbesitz auf nur 200 Feddan beschränkt;
- 1961: Laut Gesetz 127 wurden nur noch 100 Feddan pro Person erlaubt;
- 1969: Laut Gesetz 50 wurde der Landbesitz auf 50 Feddan für alleinstehende Personen und 100 Feddan für die ganze Familie festgelegt (vgl.: Rušdī 1972, S. 280-282; ʿAbdal-faḍīl 1978, S. 239-250; Marʿī 1963, S. 200 f.; Khalil 1973, S. 27 f.).

Das den Feudalisten durch die Agrarreform weggenommene Agrarland wurde unter die Kleinbauern (je 5 Feddan) verteilt, so daß gerechte Verhältnisse im Eigentum an Boden geschaffen werden konnten, da die Verteilung des Agrarlandes vor der Agrarreform so ungerecht war, daß nur 2 % der Landbesitzer 1.6 Millionen Feddan (27 % des Agrarlandes) besaßen (vgl.: Gadalla 1962, S. 13; Arafa 1973, S. 27; Khalil 1973, S. 11; Abdellatif 1973, S. 234; Schamp 1977 d, S. 439).

2.2 Die Stellung der Frau in der ägyptischen Gesellschaft

Ein ägyptischer Dichter sagt: "Die Mutter ist eine Schule, und wenn sie gut vorbereitet wird, schafft sie ein Volk ge-

sunden Ursprungs."

Da die Zahl der Frauen die Hälfte der ägyptischen Gesellschaft ausmacht, ist es soziologisch wichtig, auf dem Gebiet des Personenrechts die Frage nach der Stellung der Frau zu stellen. Wo Mensching (1966, S. 310) meint, daß die Frau in Ägypten in religiöser und sittlicher Hinsicht dem Mann im wesentlichen gleichgestellt ist, meint Binswanger (1978, S. 210) dagegen, daß die Frauen in der islamischen patriarchalischen Sozialordnung den Männern untergeordnet sind, wo die Geschlechter ein mehr oder weniger getrenntes soziales und kulturelles Eigenleben führen. Die Meinung Menschings entspricht der islamischen Einstellung gegenüber der Frau. Der Islam hat die Frau anerkannt und als würdig erachtet, alle Rechte, gesetzliche wie kulturelle, dem Mann gleich auszuüben.

Der Koran als Offenbarungsbuch legt dem Fortschritt der Frau nichts in den Weg. Gründe der Mißachtung der Frau in der arabischen Welt z.B. sind daher nicht auf religiöse Ursachen zurückzuführen, vielmehr auf gesellschaftliche, denn in dem grundsätzlichen islamischen Verhältnis der Mensch-Gott-Gemeinschaft genießt die Frau den gleichen Rang wie der Mann. Außerdem hat die Frau das Recht, über ihr Eigentum zu verfügen; sie kann selbständig gewerblich handeln. Durch diese Entscheidungen ist die Frau im Islam rechtlich von ihrem Mann unabhängig.

Mit Beginn der islamischen Renaissance, zu Ende des 19. Jh., vor allem in Ägypten und später dann in den Maghreb-Ländern entstanden Frauenrechtsbewegungen (Abdullah 1977, S. 38), und mit dem französischen Feldzug in Ägypten (1798) hat die Frauenbewegung mit Hilfe der modernen westlichen Wissenschaften und Weltanschauungen begonnen, was während der türkischen Herrschaft in Ägypten unbekannt war.

Mit diesem Kontakt zwischen Osten und Westen nach der französischen Expedition (1798-1801) war "der kulturelle Zusam-

menprall der eigenen statischen Gesellschaft mit der westeuropäischen Dynamik ... von großer Tragweite für das Land" (Batah 1976, S. 78).

Die Religionswissenschaftler haben die Frau bei ihrer neuen Rolle unterstützt.

Auf der anderen Seite haben auch Ausländer wie beispielsweise Klut Bec, der französische Wissenschaftler, viel zur Verbesserung der Stellung der ägyptischen Frau beigetragen. Klut Bec versuchte unter Mohammed Ali, eine Mädchenschule für Gesundheitswesen zu gründen. Mohammed Ali hat außerdem Stipendiaten von Ägyptern ins Ausland geschickt, die neue Weltanschauungen und andere Denkweisen mitgebracht haben. Er stützte sich auch auf ausländische Wissenschaftler, die ihm beim Aufbau eines "modernen" Ägypten geholfen haben. All dies trug zur Entstehung der Frauenbewegung bei und prägte ein neues Bewußtsein bei den ägyptischen Frauen.

Der österreichische Schulinspektor Edward Dour hat 1872 ein Buch geschrieben, in dem er auf die Ausbildung der ägyptischen Frau Wert gelegt hat. Einer der Ägypter, die zum Studium in Frankreich waren (Rifā'ā at-Ṭaḥṭāwī), hat in seinem Buch über Paris die französische Frau beschrieben. Er schrieb, daß die französische Frau eine wichtige Stellung in der Gesellschaft besitze; sie genieße eine gewisse Freiheit, und sei vom Mann hochgeschätzt. Deshalb wünschte Rifā'ā at-Ṭaḥṭāwī, daß auch die ägyptische Frau eine solche Stellung habe (vgl.: Halṭfa 1973, S. 19) (s.u.). In einem anderen Buch kritisierte er die Stellung der ägyptischen Frau erneut. Er forderte die Ausbildung der Frau, damit sie ein aktives Wesen in der Gesellschaft werde.

Ein weiterer wichtiger Faktor kam aus Syrien: Syrische Frauen haben als Lehrerinnen und Fremdsprachenübersetzerinnen in Ägypten gearbeitet. Diese Frauen gründeten Frauenvereine, die für die Rechte der Frau plädiert haben.

Die Syrerinnen - besonders die bei der Presse tätig waren -

forderten die Gleichberechtigung der Frau mit dem Mann. Die Frau sollte auch in der Arbeit und in der Politik tätig und aktiv sein (vgl.: Ḥalīfa 1973, S. 14-26).

Diese Frauenbewegung war von wirtschaftlichen Faktoren im Zusammenhang mit der Ideenbewegung der damaligen Zeit beeinflusst, jedoch war ihr Mittelpunkt in der Regel das Bildungsproblem. Das heißt, wenn die Frauenbewegung das Frauenideal schaffen und vertreten will, kann dies nur durch weibliche Bildung verwirklicht werden, dadurch, daß die Frauenbewegung ihre Kraft und ihr Ansehen für die Werbung bestimmter weiblicher Schulen einsetzt.

Keineswegs ist der Zusammenhang zwischen Frauenbewegung und Bildungsproblem etwas Neues, denn "schon in den früheren Erziehungsformen nationaler Frauenbewegung in Europa zeigt sich ihr Zusammenhang mit der Erziehungsbewegung" (Schneider 1947, S. 219 f.). Wichtig dabei ist, daß die ägyptische Frau der Ideenbewegung und dem Schein der Zivilisation nicht blind folgt, denn dadurch verliert sie ihren Charakter und läßt sich manipulieren (s.a. ʿAwāmī 1979, S. 6).

Hinsichtlich der Befreier der Frau zählt Qāsīm Amīn (1863-1908) zu den markantesten Namen, der im engen Kontakt zu den islamischen Reformern Muhammad ʿAbdūh und al-Afġānī stand und der Schriften über die "taḥrīr al-mar'a", تحرير المرأة (Befreiung der Frau) (1899) und "al-mar'a al-ġadīda" المرأة الجديدة (Die moderne Frau) (1906) veröffentlichte. Er wurde damals "Befreier der Frau" genannt (vgl.: Batah 1976, S. 79; Schamah 1968, S. 6). Seither vertrat Qāsīm Amīn die Meinung, daß die Frau lernen muß, um selbständig zu werden. Amīn meinte auch, daß die Bildung der Frau als Frau und Mutter für die Beziehungen in der Familie und für die Erziehung der Kinder sehr wesentlich sei. Außerdem seien Erziehung und Bildung das Fundament jeder Reform in der Gesellschaft. Daß man die Frau erziehe, sei der einzige Weg zur

Erziehung der ganzen Gesellschaft (vgl.: Hakī 1973, S. 89-96). In der Presse schrieb Amīn Berichte, in denen er die Frau dazu aufforderte, sich zu befreien und sich gegen die Fesseln der Gesellschaft aufzulehnen. "In einem 1899 veröffentlichten Buch legte Qāsīm Amīn seine Thesen zur Befürwortung der Emanzipation der Frauen nieder ... Die Basis einer gesunden Gesellschaft, schreibt er, sei die Familie - und wenn den Frauen nur eine stumme Dienerrolle zugewiesen sei, stünde es schlecht um das Familienleben. Der Islam, so führt Amīn aus, habe den Frauen eine wichtige Rolle zugestanden; das Gesetz des Koran habe ihnen sogar erlaubt, über ihr eigenes Vermögen zu verfügen - und zwar lange bevor solche Gedanken in Europa aufgekommen seien " (Stewart 1976, S. 180). Aber Amīn stieß mit seinem aufsehenerregenden Buch auf stärksten Widerstand. Der Konflikt zwischen Modernismus und festverwurzelten Traditionen war deutlich (vgl.: Steppat 1964, S. 181 f.).

Heutzutage sorgt eine fortschrittliche Gesetzgebung in Ägypten für die Gleichberechtigung von Mann und Frau im Beruf. Da die Frauen die Hälfte der ägyptischen Gesellschaft ausmachen - nach der Schätzung vom 1.6.1976 entfielen von 38 Millionen Einwohnern 19,2 Millionen auf Männer und 18,8 Millionen auf Frauen - (Batah 1976, S. 91), und da die Lebenskosten unerschwinglich sind, läßt sich nicht vermeiden, daß die Frauen am Berufsleben teilnehmen. Jedoch zeigen die Statistiken, daß die Zahl der weiblichen Erwerbspersonen (1976) 1,6 Millionen gegenüber 9,8 Millionen der männlichen Erwerbspersonen ausmacht (vgl.: Batah 1976, S. 88). Daraus kann man schließen, daß die Frauen in Ägypten eine relativ geringe Quote der Berufstätigen ausmachen, obwohl die Frauen in der ägyptischen Gesellschaft als Wirtschaftsfaktor ins Gewicht fallen.

Eine Untersuchung von Qandīl (1976, S. 111-126) beschäftigte sich mit der Frage nach der Meinung der ausgebildeten Frauen

über die Berufstätigkeit der Frau in Ägypten. Die Ergebnisse zeigen eine hohe positive Einstellung der befragten Frauen zu der Berufstätigkeit der Frau. Während nur 26 % der Befragten gegen die Berufstätigkeit der Frau waren, waren 74 % der Befragten dafür. Diejenigen, die dagegen waren, meinten, daß sie davor Angst hätten, daß die Berufstätigkeit der Frau negative Auswirkungen auf die Beziehung in der Familie habe; der Grund für ihre Ablehnung der Berufstätigkeit der Frau war nicht die Meinung, daß die Frau dazu nicht fähig sei. ʿAbdalbārī (1979, S. 143-151) gelangte durch seine Untersuchung über die Berufstätigkeit der Frau in Ägypten zu den gleichen Ergebnissen wie Qandīl. "Gegner der Erwerbstätigkeit der Frau führen biologische Unterschiede zwischen den Geschlechtern als Argumente an. Auch die Angst vor dem moralischen Verfall der Frau und davor, daß ihre 'Fraulichkeit' durch den Beruf entwürdigt und ihre Pflichten als Mutter und Hausfrau vernachlässigt werden" (Galal 1977, S. 62), spielt dabei eine große Rolle (s.a. Schamah 1968, S. 57 f.). Im großen und ganzen hat sich in der Stellung der Frau in der islamischen Gesellschaft eine Wandlung vollzogen. Der Schleier begann in den Städten allmählich zu verschwinden, und schließlich änderte sich die Stellung der Frau auch im rechtlichen Bereich.

Allerdings hat der Prozeß der Frauenemanzipation in den arabischen Ländern bereits begonnen, und es konnten einige Fortschritte realisiert werden. Vor allem ist der Schulbesuch von Mädchen sprunghaft angestiegen, und die Frau "tauchte in der politischen und gesellschaftlichen Szene auf und später hat sie immer mehr Berufe im öffentlichen Leben ergriffen, die früher eine Domäne des Mannes gewesen waren; die arabische Frau hat sich aber dennoch nur in den seltensten Fällen wirklich emanzipiert - im Sinne eines veränderten Bewußtseins und einer veränderten Position innerhalb der Gesellschaft bzw. im Sinne eines Engagements für die Verän-

derung tradierter Normen und sozio-ökonomischer Strukturen" (Nour 1975, S. 9).

Frauen als Rechtsanwältinnen, Richterinnen, Ärztinnen, Krankenpflegerinnen, Lehrerinnen, Büroangestellte und Fabrikarbeiterinnen, sogar Ministerinnen und Professorinnen sind in Ägypten keine Seltenheit mehr (vgl.: Abdullah 1977, S. 39). Galal (1977, S. 74 f.) stellt den prozentualen Anteil von Frauen und Männern in den verschiedenen Berufssektoren in Ägypten dar:

Berufssektor	Frauenanteil	Männeranteil
wissenschaftliche und technische Berufe	24.6 %	75.4 %
Leitung von Abtlg. und Organisation	5.2 %	94.8 %
Schreibarbeit	11.3 %	88.7 %
Verkauf und Handel	9.7 %	90.3 %
Dienstleistungen	18.7 %	81.3 %
Agrarsektor und Fischerei	6.1 %	93.9 %
Verkehrswesen, Industriearbeit und andere	5.4 %	94.6 %

Tab. 1

(Quelle: Galal 1977, S. 74)

2.3 Auswirkungen der sozialen Faktoren auf das Bildungswesen

Besonders betroffen von der gesellschaftlichen Struktur in Ägypten war das Bildungswesen. Bildung wurde nach Gesellschaftsschichten strukturiert, was dazu beigetragen hat, die Kluft zwischen den Gesellschaftsschichten zu verschärfen und die nationale Einheit in der Gesellschaft niederzuzureißen.

So existierten vor der Revolution von 1952 zwei verschiedene Primarschularten: Die eine war für arme Schüler aus der Unterschicht gedacht, die sich mit der Bildung dieser Schule begnügen mußten und später dann als Hilfsarbeiter oder Handwerker tätig wurden. Die andere Schulart war für Schüler aus der Oberschicht gedacht, die ihre Ausbildung fortsetzen konnten (s.u.; vgl. dazu: Ġaiyār 1971, S. 123-148; Matār 1939, S. 61 f.; Aḥmad 1971, S. 425-430; Sulaimān 1968, S. 163-165; Saʿīd 1977, S. 33 f.).

Die Einstellung der Gesellschaft gegenüber der Bildung bleibt immer noch im Gedächtnis tief verwurzelt, so daß die Privatschulen - gegenüber den staatlichen Schulen - von wohlhabenden Kindern bevorzugt sind. Oberdies genießt das allgemeinbildende Gymnasium den Vorzug, da es den Weg zum Weiterstudium bereitet, dagegen wird die Berufsschule als Sackgasse betrachtet.

Erst nach der Revolution wurde - zum ersten Mal in der Geschichte des Bildungswesens in Ägypten - Schulpflicht und Schulgeldfreiheit für das ganze Volk erstrebt. Beide u.a. sind Errungenschaften der Revolution. Gleichheit der Bildungschancen setzt die Abschaffung des Klassensystems in der Bildung voraus, denn Bildung soll mit der sozialen und wirtschaftlichen Herkunft nichts zu tun haben.

Für die Entwicklung der ägyptischen Gesellschaft erhält zur Zeit die technische Bildung mehr Zuwendung, was während der Kolonialmacht in Ägypten nicht der Fall war (s.u.). Nach Al-kazaz (1978, S. 195) beeinflusste die Fremdherrschaft auch die Entwicklung des Erziehungs- und Bildungswesens. Das für die Industrialisierung notwendige technische und berufliche Ausbildungswesen wurde gänzlich vernachlässigt. So war der Mangel an technisch ausgebildeten Arbeitskräften für die ägyptische Wirtschaft lange Zeit kennzeichnend.

Angesichts der begrenzten Zahl der Schulen und des niedrigen Einkommens der breiten Bevölkerungsschichten blieb ein

großer Teil der Bevölkerung - besonders in den ländlichen Gebieten - ohne Schulbildung.

Hinsichtlich der Auswirkungen und Durchführung der Agrarreform in Ägypten kamen neue Einstellungen der Bildung gegenüber zustande. Es sind soziale Dienste ins Dorf gekommen, nachdem der Kleinbauer sein Land besitzt und es selbst anbaut. Schulen, Krankenhäuser, soziale Institutionen usw. haben jetzt ihren Platz auch auf dem Lande, so daß Bildung auf dem Lande eine Umwertung erfährt.

Auf die Frage "Halten Sie die Schulbildung für Ihre Kinder für notwendig oder überflüssig?" gaben fast alle Befragten bei einer Untersuchung von Arafa in vier ägyptischen Dörfern an, daß es für ihre Kinder notwendig ist, eine Schule zu besuchen (Arafa 1973, S. 103).

Es stellt sich allerdings die Frage, warum der Anteil an Analphabeten ein allgemeines Merkmal der Agrarreformdörfer ist. "Es handelt sich hierbei um die Schicht ehemaliger Landarbeiter und Pächter, die unter der Feudalherrschaft in ihren sozialen Verhältnissen einschließlich dem Bildungsstand weit hinter der übrigen ländlichen Bevölkerung zurückblieben " (El-Shagi 1969, S. 60). Khalil (1973, S. 138) führt dazu aus, daß "der unzureichende Wissensstand vor allem auf der fast gänzlich fehlenden Schulbildung der erwachsenen Landbevölkerung beruht. Zwar ist die Schulpflicht bereits 1923 eingeführt worden, jedoch konnte sie nicht vollständig durchgesetzt werden, nicht zuletzt weil es an Schulen und Lehrern fehlt". Heutzutage scheut die Regierung keine Mühe, die Errichtung von Grundschulen auf dem Lande intensiv zu betreiben und dadurch die Schulpflicht für alle Kinder im Alter von 6-12 Jahren durchzuführen. Jedoch werden heute noch trotz aller Mühe noch nicht alle schulfähigen Kinder eingeschult. Wollte man auf die Frage antworten, warum bis jetzt auch noch nicht alle Kinder im Schulalter die Schule besuchen, so scheint die Notwendigkeit, die Kinder zur Ar-

beit heranzuziehen, um die Ernährung der Familie zu sichern, der Hauptgrund dafür zu sein.

In diesem Zusammenhang ist allerdings anzumerken, daß "in den Dörfern ein großer Teil der Schulentlassenen nicht richtig lesen und schreiben kann. Das Ausbildungsniveau der Schüler war hier im allgemeinen viel niedriger als in den Stadtschulen. In erster Linie ist daran der unregelmäßige Schulbesuch infolge der Kinderarbeit schuld" (El-Shagi 1969, S. 111; s.u.).

Typisch ist es in den ägyptischen Dörfern, daß die Einschulungsquote bei den Mädchen niedriger ist als bei den Jungen, denn viele Bauern lehnen es ab, ihre Töchter auf die Schule zu schicken. "Die ablehnende Haltung der Bauern gegenüber dem Schulbesuch von Mädchen ist hauptsächlich auf die weitverbreitete Meinung zurückzuführen, daß Frauen keine Berufsausbildung brauchen" (El-Shagi 1969, S. 110). Daraus ergibt sich, daß der Anteil der Analphabeten bei den Frauen größer ist als bei den Männern (s.u.).

3. Analyse wirtschaftlicher Faktoren

Einleitung

Wenn Kultur als "Material" der Erziehung zu begreifen ist, muß sich der Erziehungsprozeß auf die Kultur einer Gesellschaft stützen. Da die gesellschaftliche Kultur aus verschiedenen Faktoren besteht, zu denen soziale, wirtschaftliche und politische Elemente gehören, ist es von Bedeutung, diese Elemente vorrangig zu behandeln, denn diese Faktoren beeinflussen zweifellos in ihrem Zusammenhang die Entwicklung einer Gesellschaft.

Bildung und Wirtschaft z.B. haben immer enge Beziehungen, das eine wirkt sich auf das andere aus, und das eine kann ohne das andere kaum existieren, so daß sie voneinander nicht getrennt werden können. So ist es undenkbar, daß es irgendwo eine entwickelte Wirtschaft ohne ausgebildete Arbeitskräfte (Theoretiker und Praktiker) gibt.

Umgekehrt hängt eine entwickelte Bildungspolitik ab vom Entwicklungsgrad der Wirtschaft, von den Bildungschancen, die die Gesellschaft dem Volke anbietet und nicht zuletzt vom Lebensstandard der verschiedenen sozialen Schichten.

Diese wechselseitige Beziehung zwischen Bildung und Wirtschaft hat dazu beigetragen, eine neue Wissenschaft, nämlich die Wirtschaftspädagogik, zu schaffen. "Nach dem ersten Weltkrieg entwickelte sich aus der Erkenntnis der Abhängigkeit der Pädagogik von der Wirtschaft eine eigene pädagogische Teildisziplin: die Wirtschaftspädagogik ... (Sie) ist die Wissenschaft, die sich mit 'der Erziehung durch die Wirtschaft' und mit 'der Erziehung zur Wirtschaft' beschäftigt ... Der forschende Blick des Wirtschafts- und Berufspädagogen geht also einmal von der Wirtschaft bzw. vom Beruf zu den in ihnen stehenden Menschen und ein andermal von dem

letzteren Falle die kausale, im zweiten Falle die finale Abhängigkeit von Erziehung und Wirtschaft" (Schneider 1947, S. 165 f.).

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt jedoch betrachtet man Bildung als eine sehr wesentliche Investition, die einerseits zur wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung einer Gesellschaft führt, andererseits zur Bewältigung der dem Menschen begegnenden Probleme helfen kann.

3.1 Die Wirtschaftspolitik Ägyptens

3.1.1 Natur des Landes und ihre Auswirkung auf die Wirtschaft

Ägypten liegt in der Nordostecke Afrikas; mit der Sinai-Halbinsel gehört es aber auch Asien zu.

Ägypten ist ein Geschenk des Niles, denn ohne den Nil wäre das ganze Land nur Wüste. Etwa 96 % des ägyptischen Territoriums sind Wüste: im Westen die an Oasen reiche Libysche Wüste, im Osten die gebirgige Arabische Wüste, zwischen den beiden liegt das 1000 km lange Niltal, das im Norden in das 23000 qkm große Nildelta übergeht.

Dieses langgestreckte Niltal ermöglichte schon im Altertum den Aufstieg von Hochkulturen. Nur 4 % seines Gesamtgebietes eignen sich zur ständigen Besiedlung; dort wohnen 98 % der Bevölkerung Ägyptens. Daher ist das Niltal eines der am dichtesten besiedelten und übevölkertesten Länder der Erde und das volkreichste Land des Nahen Ostens.

Etwa 45 % der Bevölkerung leben in Städten, 55 % sind in der Landwirtschaft tätig (vgl.: Andel 1976, S. 12; Schamp 1977 a, S. 3-23; Scholz 1978, S. 22; Batah 1976, S. 121).

Helmendorfer (1979, S. 7) verdeutlicht diese Situation Ägyptens in einem Vergleich mit Europa: "Von etwas mehr als

einer Million Quadratkilometer Gesamtfläche sind in Ägypten nur knapp vier Prozent fruchtbar. Überträgt man dieses Verhältnis zwecks Verdeutlichung auf eine uns besser vertraute Region, so besagt es, daß einer Wüstenfläche von der Größe Mitteleuropas (Frankreich, Belgien, Luxemburg, die Niederlande, die Bundesrepublik Deutschland, Österreich und die Schweiz zusammengenommen) ein bebaubares Gebiet gegenübersteht, das bezüglich seiner Ausdehnung dem Bundesland Baden-Württemberg entspricht."

Aus dieser Analyse der Landesnatur Ägyptens kann man schließen, daß Ägypten es sehr schwer hat, eine bessere Wirtschaftslage und somit einen höheren Lebensstandard zu schaffen.

3.1.2 Wirtschaft im Wandel

Die ägyptische Industrie ist relativ jung. Sie entwickelte sich in etwa vier Phasen:

- Um die Mitte des 19. Jhdts., als Mohammed Ali Europa nachahmen wollte;
- Nach dem Ersten Weltkrieg und der Gründung der "Bank Miṣr" zur Finanzierung der Großbetriebe;
- Während des Zweiten Weltkrieges, um den eigenen und fremden Heeren zu dienen;
- Nach der Revolution von 1952.

Die moderne Industrie ist in Ägypten unter der Herrschaft Mohammed Alis (1805-1849) eingeführt worden, und zwar, um den Bedarf von Heer und Flotte zu decken. Der Staat besaß das Industriemonopol, das sich ebenso auf die Handwerksbetriebe erstreckte.

Angesichts der Konkurrenz durch europäische Ware und wegen der englischen Okkupation (1882) mußten die meisten ägyptischen Großunternehmen schließen. So war beispielsweise die

Produktion von Baumwolle ein englisches Privileg in Ägypten. Die Wirtschaft Ägyptens wurde also durch drei Faktoren gekennzeichnet:

- durch das ausländische Monopol auf die ägyptische Wirtschaft;
- durch den Bankrott des ägyptischen Kapitals;
- durch den Rückgang der wirtschaftlichen Entwicklung und somit des Lebensstandards.

All dies führte zweifellos zu hoher Arbeitslosigkeit.

Das ägyptische Kapital wurde überwiegend in Großgrundbesitz angelegt. Die Dynastie Mohammed Alis war zum größten Grundbesitzer des Landes geworden (vgl.: Rodinson 1971, S. 165 f.; Wagenführ 1958, S. 57 f.; Börner 1971, S. 322 f.; Ġaiyār 1971, S. 122; Aḥmad 1971, S. 363-366; Sulaimān 1968, S. 80-82; S. 97 f.).

Die Mehrzahl des ägyptischen Volkes hatte darunter zu leiden, daß aller Grund und Boden in den Händen der Kolonialverwaltung und des Palasts lag.

Der Aufbau der Gesellschaft in Ägypten sah damals so aus:

- Eine kleine Anzahl von Großgrundbesitzern und Kapitalisten;
- Der Großteil des Volkes besteht aus Bauern und Arbeitern;
- Dazwischen liegt eine schmale Mittelschicht von Gebildeten.

Der politische Aufbau Ägyptens (die Kolonialverwaltung, der Palast und die zahlreichen politischen Parteien) trug auch dazu bei, die ägyptische Wirtschaft in den Händen der Ausländer zu belassen. Anfang des 20. Jahrhunderts wurden Versuche gemacht, eine selbständige Industrie zu schaffen. Ṭalāṭ Ḥarb gründete 1920 die Bank Miṣr, um die neue ägyptische Nationalindustrie zu finanzieren (vgl.: Rodinson 1971, S. 167), und das war der Anfang der Formation eines modernen Sektors in Ägypten.

Trotzdem konnte sich ein moderner Kapitalismus in Ägypten - und das ist in den anderen arabischen Ländern auch der Fall -

nicht in der gleichen Epoche wie in Europa entwickeln (vgl. Alkazaz 1978, S. 184 f.).

Dies hat dazu beigetragen, daß zahlreiche Bauern u.a. von den Dörfern in die Großstädte abwandern mußten.

Abdalfadl (1978, S. 230) begründet die Abwanderung der Bevölkerung von den Dörfern mit folgenden Faktoren:

- Die Anziehungskraft der Großstädte. In den Großstädten herrschen bessere Arbeitsmöglichkeit und bessere Bildungschancen;
- Schlechtere Lebensbedingungen für die Dorfbewohner bzw. für die armen Bauern, die kein Ackerland besitzen;
- Der Geburtenzuwachs in bezug auf die anbaufähige Fläche;
- Die Chance für eine industrielle Entwicklung auf dem Lande bleibt beschränkt;
- Dazu kommen die gesundheitlichen und sozialen Probleme.

Der Zweite Weltkrieg führte zu wichtigen Veränderungen in allen politischen, wirtschaftlichen und sozialen Bereichen. Es herrschen Bestrebungen zur Verstärkung der regionalen wirtschaftlichen Zusammenarbeit zwischen den arabischen Staaten: z.B. Warenaustausch, Abbau von Handelshemmnissen, Investitionstätigkeit, Kapitaltransfer usw. Außerdem strebte man nach einer eigenen technologischen Basis, die natürlich auch mit Planung und Programmierung der sozioökonomischen Entwicklung verbunden war. Vor allem suchte man in Ägypten bzw. in den arabischen Ländern nach einer neuen politisch-kulturellen Identität.

Gleichzeitig versuchten diese Länder einen eigenen Weg zur Umgestaltung der Wirtschafts- und Sozialordnung zu beschreiten (vgl.: Alkazaz 1978, S. 196-199). Im Juli 1952 wurde das Königregime in Ägypten, das seit Mohammed Ali (1805) das Land regierte, durch einen Militärputsch der "Freien Offiziere" umgestürzt. Seit 1958 hat Ägypten angefangen, wirtschaftliche Kooperationsverträge mit dem Ostblock (besonders mit der Sowjetunion, der Deutschen Demokratischen Republik, Ungarn, Ju-

goslawien, der Tschechoslowakei und Bulgarien) abzuschließen (vgl.: Steppat 1964, S. 193; Alkazaz 1978, S. 197 f.; Guwaida 1976, S. 17 f.). Eine wirtschaftlich und vor allem sozial revolutionäre Aktion war das Agrarreformgesetz, da es nicht möglich war, eine entwickelte Wirtschaft aufzubauen, während nur wenige Großgrundbesitzer über die landwirtschaftliche Produktion verfügen, die daher natürlich auch einen großen Einfluß auf die Volkswirtschaft ausüben.

Auf dem Industriesektor werden vor allem die Schwerindustrie, die Mittelindustrie und der Bergbau als Volkseigentum betrachtet. Daneben spielen auch die Leichtindustrie und das Handwerk immer noch eine wesentliche Rolle in der Volkswirtschaft.

3.2 Probleme der Industrialisierung

Weil man in Ägypten danach strebte, den raschen Aufbau einer exportintensiven Industrie durchzuführen, begegnet man vielen Schwierigkeiten: hauptsächlich schlagen der Mangel an hinreichend ausgebildetem Fachpersonal, der Mangel an Kapital und nicht zuletzt die verantwortungsscheue Bürokratie und der Staatsdirigismus negativ zu Buche.

All dies führte in der Produktion zu geringer Qualität der Produkte und hohen Produktionsausfällen.

Ein weiteres Moment ist das Nilland, das wirtschaftlich gesehen noch immer vorwiegend ein Agrarland ist, obgleich man seit der Revolution von 1952 die Industrialisierung vorangetrieben hat, die sich im Zeitraum von 1952 bis 1975 vervierfachte. Gerade deswegen stieg die Zahl der Industriearbeiter um etwa 100 %. Trotzdem sind rund zwei Drittel des Kapitals der ägyptischen Wirtschaft in der Landwirtschaft investiert. Außerdem spielt das Problem der Flurzersplitterung vom Agrar-

land bei der Produktion eine wesentliche Rolle, wenn man berücksichtigt, daß 3 Millionen Besitzer Flächen von weniger als 3 Feddan besitzen (vgl.: 'Abdalḥamīd 1973, S. 106). Außerdem wird die geringe landwirtschaftliche Nutzfläche dadurch immer geringer, daß man wegen Wohnungsmangels vom fruchtbaren Agrarland Flächen für den Wohnungsbau wegnimmt. Zweifellos hat auch das seine negativen Auswirkungen auf die Agrarproduktion.

Ein wichtiges Problem, das kaum zu bewältigen ist, ist der rapide Bevölkerungszuwachs in Ägypten. Eine wirtschaftliche und soziale Entwicklung droht hier am Bevölkerungszuwachs und in der Folge an den steigenden Lebenshaltungskosten zu scheitern. Außerdem kann die landwirtschaftliche Entwicklung Ägyptens mit dem rapiden Bevölkerungswachstum nicht Schritt halten, so daß der Bevölkerungsdruck auf die beschränkte Kulturläche des Niltals eine der größten Sorgen der ägyptischen Wirtschaftsplaner ist. Gegenwärtig vermehrt sich die Bevölkerung um 2.8 % pro Jahr, die Steigerung der Agrarproduktion bleibt jedoch weit hinter diesem Zuwachs zurück. Die Bevölkerungszahl verdoppelte sich in der Zeit von 1947 bis 1976 von 19 Millionen auf 38 Millionen (1979 mehr als 40 Millionen).

Allein von 1966 bis 1976 machte der Bevölkerungszuwachs rd. 8.15 Mill. aus (vgl.: Batah 1976, S. 121; Nāmiq 1972, S. 36-39; Ortner 1966 a, S. 10; El-Shagi 1969, S. 26; Kornrumpf 1966, S. 93; Helmsdorfer 1979, S. 211, 326). Man schätzt, daß im Jahre 1985 die Bevölkerungszahl in Ägypten etwa 52.5 Mill. betragen wird (Nāmiq 1972, S. 64-74, 142 f.).

Die Ursachen des Geburtenüberschusses in Ägypten liegen hauptsächlich darin, daß sich die Agrargesellschaft aufgrund des technischen Rückgangs auf die Kinder bei der landwirtschaftlichen Arbeit stützt. Diese Agrargesellschaft leidet meistens unter Armut und Analphabetentum. Da der Verbrauch

und die Kaufkraft der Bevölkerung immer steigen, und da dem Anwachsen der Bevölkerung keine entsprechende Zunahme der landwirtschaftlichen Nutzfläche gegenübersteht, verschlechtert sich die Ernährungsbilanz Ägyptens, und die Versorgungslücke wird immer größer. Infolge des Bevölkerungszuwachses herrschen schlechte soziale Bedingungen, wie ungesunde Wohnverhältnisse, Fehlen ärztlicher Betreuung und sonstiger Dienstleistungen, niedriger Bildungsstand usw.

Daneben ist das Durchschnittseinkommen der ägyptischen Bevölkerung denkbar niedrig.

Zweifellos beeinträchtigt der rapide Bevölkerungszuwachs die Konjunktur Ägyptens dadurch, daß er beträchtliche Probleme wie wenige Investitionen, Rückgang des Einzel- und Volkseinkommens, mehr Konsum, Arbeitslosigkeit usw. hervorruft. Daraus ist klar zu ersehen, daß Ägypten ein besonders extremes Beispiel dafür ist, wie durch Übervölkerung ein Land sozial überaus empfindlich werden kann.

Besonders wichtig ist das Problem des Mangels an qualifizierten Arbeitskräften, weil dadurch die Arbeitsproduktivität niedrig wird, wobei Ägypten unter versteckter Arbeitslosigkeit leidet. Mangel an geschulten Fachkräften, Fehlen erfahrener Arbeiterstämme, Mangel an Führungskräften, sowohl an Unternehmern wie an Managern hindern neben Rohstoffmangel, noch nicht ausreichender Energieversorgung und schwieriger Kapitalbeschaffung in der eigenen Volkswirtschaft die wirtschaftliche Entwicklung. Von daher wird seitens der Regierung in neuerer Zeit viel mehr Gewicht auf Berufsschulen, technische Schulen und technische Fakultäten gegeben.

Frauen gehen verstärkt neben Männern in die Produktion, denn durch die Verschlechterung der ökonomischen Situation wurden auch die Frauen zur Arbeit gezwungen.

Es ist darüber hinaus gar nicht erstaunlich, daß Ägypten eine Wirtschaftskrise hat, wenn man die Tatsache berücksichtigt, daß Ägypten innerhalb von 25 Jahren sechs Kriege geführt hat

(1948 Krieg gegen Israel; 1956 gegen England, Frankreich und Israel zusammen; 1961 Krieg in Jemen und Kampf um Aden sowie 1967 und 1973 gegen Israel).

Das heißt, daß Ägypten nie dazu kommen konnte, seine Wirtschaftspläne durchzuführen, schon allein deshalb, weil es etwa 42 % des Haushalts für die Rüstung ausgeben mußte. Etwa 70 % der Gesamtschulden Ägyptens sind Schulden aus der Rüstung (vgl.: Ğuwaida 1976, S. 86).

Was sind die Folgen? Die Kaufkraft des ägyptischen Pfunds verschlechtert sich ständig; die Preise steigen laufend; die Volkswirtschaft meldet Verluste und das Volk muß immer mehr Steuer zahlen. Nach Ğuwaida (1976, S. 86) ist es festgestellt worden, daß der ägyptische Mitbürger die höchsten Steuern der Welt zahlt.

Ein weiteres Problem, das zu den Hindernissen einer entwickelten Wirtschaft in Ägypten gehört, ist das Problem der Auswirkung der EG auf die ägyptische Wirtschaft. Es wurde festgestellt, daß Ägypten zur Zeit in die Länder der EG viel weniger exportiert als vor der Gründung der EG. Dies ist auf die Abschaffung der Zölle zwischen den EG-Mitglied-Staaten und auf die Einigung ihrer Zollwährung zurückzuführen (vgl.: Abdalfattāh 1974, S. 108 f.; Kugele/Gerhard/Kley 1979, S. 76 f.).

Im April 1974 verkündete die ägyptische Regierung die Politik der "Offenen Tür". Damit wurde versucht, den privaten Sektor zu fördern und wieder ausländisches Kapital einzusetzen. Unter diesem Sektor ging aber die Bedeutung der Volkswirtschaftsplanung sowie des staatlichen Sektors zurück (vgl.: Andel 1976, S. 12; Alkazaz 1978, S. 198; El-Menschawi 1977, S. 67; Ğitir 1977, S. 105-116).

Investitionsprojekte, Banken, Versicherungen und andere Privilegien werden in Ägypten für ausländische Investitionen gewährleistet. Diese ausländischen Investitionen sind Privat-

sektor und dürfen nicht verstaatlicht werden; sie sind von Steuern befreit.

Trotzdem steht Ägypten vor einem schwierigen Neubeginn. "Als innenpolitische Voraussetzung, die erforderlichen umfassenden Reformmaßnahmen einzuleiten, wird die Notwendigkeit eines neuen 'social contract between the people and the government' genannt: die innenpolitische Basis ist nach Jahren des Wartens auf die Früchte der 'Open Door Policy' schmal geworden ... In einem schwieriger gewordenen internationalen Klima steht Ägypten vor einem Neubeginn " (Weiss 1979, S. 112 f.). Außerdem dienen die Investitionsprojekte in Ägypten den Aktionären, indem die Profite an sie zurückfließen, anstatt von neuem in Ägypten investiert zu werden.

Ähnliches gilt auch für andere Entwicklungsländer, denn "weiter erhalten bleibt die Abhängigkeit der Dritten Welt auch dank der Unfähigkeit der industrialisierten Länder, die freie Weitergabe technologischer Kenntnisse und Fähigkeiten zu gestatten. Die Weitergabe der Technologie geschieht hauptsächlich durch die Investitionen der multinationalen Firmen, womit die Monopolmacht dieser Firmen erhalten bleibt ... Weitergegeben werden nur allzu oft ungeeignete Technologien und Produkte, die dem Konsum einer Bevölkerungsminderheit in den Entwicklungsländern dienen, ohne für die Mehrheit Arbeitsplätze zu schaffen " (Bengtsson u.a. 1975, S. 29).

Ein anderes Moment in der gesamten wirtschaftlichen Entwicklung liegt im Bereich der Datenverarbeitung. Die Schwierigkeiten bei der Beschaffung zuverlässiger Statistiken und das Fehlen neuer Statistiken bedeuten das Fehlen einer sachlichen Planungsgrundlage, was wiederum dazu führt, daß Pläne auf allen Gebieten mit Fehlern behaftet sind und auch aus diesem Grunde scheitern.

Sa'Id (1977, S. 126-138), Mursī (1976, S. 109-114) und 'Itir (1977, S. 67) betonen, daß die Statistiken in Ägypten verborgen bleiben und als geheim bezeichnet werden, seitdem das

Statistikamt dem Militär gehört. Darüber hinaus spielen die Bürokratie und die zahlreichen Vorschriften eine hemmende Rolle bei der Erledigung der Arbeit.

Andererseits gibt es auch negative Erscheinungen der neuen Wirtschaftspolitik wie Korruption; Schwarzmarkt und ungesetzliche Bereicherung weniger im Gegensatz zur Armut der Masse, die sich die ständigen Preissteigerungen nicht mehr leisten kann.

Was der Wirtschaftsproduktion kaum zugute kommt, ist die überwiegende Investition auf dem Immobiliensektor. Andere Schwierigkeiten der ägyptischen Wirtschaft liegen in der Bekämpfung der Inflation, der Produktionserhöhung, der Rückzahlung der Auslandsverschuldung und in dem Zahlungsbilanzdefizit.

3.3 Die wirtschaftliche Lage der arabischen Staaten und ihre Entwicklungsmöglichkeiten

Für die Araber hat Entwicklung verschiedene Bedeutungen und Ziele. Höttinger (1960, S. 348) meint, daß Entwicklung für die Araber höchstes Gebot sei, manche sähen als Ziel einen arabischen Groß- und Einheitsstaat, andere beschränkten sich darauf, Macht und Reichtum für ihr Land zu erstreben. Noch andere, die "modernsten" unter ihnen, sprächen von "Klassen", und erstrebten Macht und Reichtum für sich als Vertreter einer noch aufzubauenden "Arbeiterklasse".

Die arabischen Länder haben auf dem wirtschaftlichen Gebiet einige Gemeinsamkeiten, die als Spiegel der Unterentwicklung zu bezeichnen sind. Mehr als 60 % der Erwerbstätigen sind beispielsweise in den arabischen Ländern in der Landwirtschaft beschäftigt, während es in Industrieländern weniger als 10 % sind.

Bevölkerungswachstum, Unterernährung und Analphabetentum sind

gemeinsame Probleme der arabischen Länder.

Šāmī und ʿAbdalmaqṣud (1974, S. 269) meinen, daß "die Bevölkerungsexplosion in manchen islamischen Ländern für deren Wirtschaft gewiß eine schwere Belastung darstellt. Das Arbeitskräfteangebot übersteigt die Nachfrage. Die Folgen sind niedriger Lebensstandard und niedriges Einkommen. Dies bedeutet also Kontinuität der Unterentwicklung in diesen Ländern".

"لن الاكتظاظ والزيادة السكانية فى دولة أو أكثر من مجموعة الدول الإسلامية ينقل بالضرورة كاهل الموارد المتاحة فيها . ويكون حجم قوى العمل أزيد من الطلب عليها عندئذ ومن ثم يتأتى الانخفاض فى المستويات المعاشية والتمهؤر فى دخول الأفراد . ولا يعنى ذلك كله سوى بقاء الدولة فى لطار التغلف بكل أبعادہ ومعانيہ ."

Die von den Kolonialmächten zwischen den arabischen Ländern geschaffenen Staatsgrenzen und Zollsysteme trugen und tragen dazu bei, daß die Araber viel mehr mit dem Westen handeln als untereinander.

Andererseits mußten sich viele arabische Staaten aus dem Bedürfnis nach Sicherheit Armeen halten, deren Aufwand den Haushalt - besonders in Ägypten - belastet, so daß die wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Probleme zurückgestellt werden müssen (vgl.: Instuany 1957, S. 7). Eine entwickelte Wirtschaftspolitik zu konstruieren, fällt den Arabern schwer, weil es bei ihnen an Wirtschaftsplanung mangelt.

Vergleicht man die anderen arabischen Staaten mit Ägypten, so findet man viele Ähnlichkeiten, jedoch weisen sie in ihrer Wirtschaftsstruktur auch einige Unterschiede auf.

Was die Zunahme der Bevölkerung anbelangt, so findet man dieses Problem in fast jedem arabischen Land. Doch kann Ägypten im Vergleich zu anderen arabischen Ländern als an Rohstoffen relativ armes Land bezeichnet werden. Die ägyptische Rohölgewinnung reicht gegenwärtig nicht aus (vgl.: Kornrumpf 1966,

S. 93).

3.4 Auswirkungen der wirtschaftlichen Lage auf das Bildungswesen

Es ist bekannt, daß jede wirtschaftliche Entwicklung auf drei wesentliche Grundlagen angewiesen ist, nämlich: Arbeitskräfte, Kapital und Rohstoffe. Der Aufbau einer Wirtschaft hängt davon ab, wie hoch die Qualifizierung der Arbeitskräfte ist. Daher sind die ausgebildeten Arbeitskräfte von größter Bedeutung, denn es besteht eine Wechselbeziehung zwischen Ausbildung und Entwicklung. Es versteht sich, daß Bildung die Entwicklung einer Gesellschaft fördert.

Das Fehlen qualifizierter Arbeitskräften in Ägypten - und das gilt auch für andere arabische Länder - liegt hauptsächlich an der Schulpolitik der Vergangenheit, die sich nur daran orientierte, die nötigen Beamten für den Staatsapparat und für allerhand staatliche Berufe heranzubilden, aber die Ausbildung von Facharbeitern und qualifizierten Technikern vernachlässigte. Gerade deswegen wirkt sich diese Haltung bis heute noch auf die Einstellung des ägyptischen Volks aus, indem die meisten Schüler das allgemeinbildende Gymnasium, das ein Weiterstudium ermöglicht, gegenüber der Berufsschule, die in eine Sackgasse führt, bevorzugen. Daher ist eine Ablösung von der traditionellen Einstellung gegenüber der Berufsschule notwendig. Die Ermöglichung des Weiterstudiums an Universitäten und Hochschulen kann dazu viel beitragen.

Nach Naufal (1979, S. 197-199) machte 1972/73 die Schülerzahl an Berufsschulen in den Entwicklungsländern 11.4 % gegenüber 85.5 % an allgemeinbildenden Schulen, in den arabischen Ländern 11.8 % gegenüber 86.1 % aus. Während sie in den hochentwickelten Ländern 23.7 % gegenüber 64.3 % betrug. Außerdem ist das Bildungsniveau in den arabischen Ländern im Vergleich

zu den hochentwickelten Ländern niedrig, da es an entwickelter Technologie fehlt, die die Wirtschaft zum Aufschwung treibt.

Nun stellt sich die Frage, wie sich die Liberalisierung der Wirtschaft auf die Bildungspolitik auswirkt. Siyāsat al-infitāḥ سياسة الانفتاح "Politik der Offenen Tür", die im April 1974 im Interesse des in- und ausländischen Kapitals verkündet wurde, "gab in den letzten Jahren zunehmend auch dem ägyptischen Bildungswesen ihr Gepräge" (Kühn 1979, S. 633). Bildung muß sich allerdings der neuen Wirtschaftspolitik anpassen, denn "Bildung wird als Faktor und Voraussetzung für die beschleunigte ökonomische Entwicklung im Sinne der Infitāḥ-Politik und als wesentliches Element zur Erhöhung des Gebrauchswertes der Arbeitskraft in Verwertungsprozeß des Kapitals gesehen" (Kühn 1979, S. 636). Aus ökonomischen Gesichtspunkten wurde z.B. die Forderung nach einer Verbesserung der Fremdsprachenausbildung abgeleitet.

Als Ergebnis der "Politik der Offenen Tür" ergibt sich eine kapitalistische Schicht, die immer reicher und reicher wird und die Bildungsprivilegien - genauso wie vor der Revolution von 1952 - besitzt.

Gleichzeitig werden die Armen - und sie sind die Mehrheit der Bevölkerung - immer ärmer, da sie über niedriges Einkommen verfügen und gleichzeitig wegen der ständigen Erhöhung der Lebenshaltungskosten viel mehr als früher ausgeben müssen. Bei dieser Mehrheit ergibt sich bei einem Besuch weiterführender Bildungseinrichtungen ein Verdienstausschlag. Daraus kann man schließen, daß eine Durchsetzung der sozialen Gerechtigkeit und Bildungschancengleichheit schwieriger geworden ist.

3.5 Die wirtschaftlich-politischen Beziehungen zwischen Ägypten und Deutschland

Die deutsch-ägyptischen Beziehungen reichen zurück bis vor Hunderten von Jahren. Die tatsächlichen Beziehungen erschienen aber deutlicher, als Mohammed Ali (1805-1849) zahlreiche Sachverständige aus Europa berief, die ihn bei der Entwicklung des Landes unterstützen sollten. Es waren zunächst Italiener, später überwiegend Franzosen. Aber auch Deutsche standen in seinem Dienst. In der Regierungszeit Fuads wurden viele junge Ägypter auch zum Studium an deutsche Universitäten entsandt. Deutschland gegenüber war er wohlgesinnt (vgl.: Kramar 1974, S. 16 f.; S. 82).

Während des Ersten Weltkrieges mußte Ägypten unter dem Druck Großbritanniens seine Beziehungen zu den Mittelmächten abbrechen und auf seinem Territorium England alle Rechte einer kriegführenden Macht einräumen (vgl.: Berner 1971, S. 484; Nutting 1967, S. 287; Mayer 1916, S. 108 f.).

Während des Zweiten Weltkrieges (1939-1945) "waren die Sympathien des politischen Ägyptens in ein probritisches und in ein den Achsenmächten freundlich gesinntes Lager geteilt" (Helmensdorfer 1979, S. 185). Nach dem Krieg wurden deutsch-ägyptischen Beziehungen wieder aufgenommen. In der Zeitspanne von 1951 bis 1964 wurden zwischen der ägyptischen Regierung und der Bundesregierung zahlreiche Abkommen geschlossen wie z.B. Wirtschaftsabkommen, Kulturabkommen, Rahmenabkommen über technische Zusammenarbeit usw. (vgl.: Kramer 1977, S. 562). Daneben wurden in Ägypten zahlreiche Kooperations-Projekte abgemacht (Süddeutsche Zeitung vom 14.1.1981; s.a. Melsch 1980, S. 549-569; Alkazaz 1976, S. 11; 1980, S. 58-76; Köhler 1977, S. 543).

Hinsichtlich des Kulturaustausches spielt das Goethe-Institut neben den deutschen Schulen in Kairo und Alexandria eine bedeutende Rolle. Es fördert die Erlernung der deutschen Spra-

che nicht nur durch den Einsatz deutscher Lehrer in Ägypten, sondern auch durch die Vermittlung ägyptischer Lehrern einen Aufenthalt und Ausbildung zur Vervollständigung ihrer Sprachkenntnisse in Deutschland.

All dies stellt die Verkörperung der Festigkeit und Tiefe der vielfachen Beziehungen zwischen zwei befreundeten Ländern und Völkern dar.

Wir trachten immer noch nach einer Vertiefung dieser Beziehungen, insbesondere auch auf dem Gebiet der Bildung.

4. Analyse der pädagogischen Situation in Ägypten

Einleitung

Das Schulwesen - wie alle anderen Einrichtungen - entwickelt sich mit der Zeit und spiegelt gleichzeitig das soziale, politische, religiöse und wirtschaftliche Leben einer Gesellschaft wider, denn die Erziehung eines Volkes richtet sich nach dem Stand des kulturellen Lebens. Gerade deswegen unterscheidet sich das Schulwesen von einem Land zum anderen.

Die Geschichte des Bildungswesens eines Landes bestätigt die dynamischen Beziehungen zwischen Schulwesen und Gesellschaftsordnung. Schneider (1947, S. 285) stellt diese engen Beziehungen zwischen Schulwesen und Geschichte dar, indem er sagt: "Da, wo die Einsicht der Abhängigkeit der Pädagogik eines Volkes von seiner Geschichte vorhanden ist, ergibt es sich von selbst, daß man der Darstellung seiner pädagogischen Theorie und seines Schulwesens eine Schilderung der allgemeineschichtlichen Entwicklung vorausschickt." Das Schulwesen ist daher der Hauptmaßstab der kulturellen Höhe eines Volkes; an ihm läßt sich die Zukunft erahnen. Da alles in der Geschichte seine Wurzel hat, wird das Bildungswesen als eine Entwicklungsphase einer Gesellschaft von dieser selbst beeinflusst, jedoch wird auch die Gesellschaft von ihm geformt. Diese wechselseitige Wirkung muß berücksichtigt werden. Denn je nach dem Entwicklungsgrad der Kultur einer Gesellschaft entwickelt sich das Bildungswesen. Andererseits kann ein Unterrichtswesen keineswegs isoliert von Ideologien, Normvorstellungen und Politik der Gesellschaft existieren.

Schneider (1947, S. 151) untersucht z.B. die Bezugsverhältnisse von Pädagogik und Kultur aus folgenden Perspektiven:

- "a) Die Kultur eines Volkes wirkt erziehend auf das Volk, zumal auf die junge Generation.
- b) Das pädagogische Denken und das Schul- und Bildungswesen

bilden einen Bezirk, einen Teilausschnitt seiner Kultur.

c) Dieser Bezirk erfährt gestaltenden Einfluß von den übrigen Zonen der Kultur.

d) Er wirkt gestaltend auf diese und die Gesamtkultur zurück."

Die hier dargestellte Analyse befaßt sich mit der Geschichte des ägyptischen Schulwesens und ihren Auswirkungen auf die Entwicklung der Lage der heutigen Bildung. Sie befaßt sich auch mit der Darstellung des formalen Aufbaus des Bildungssystems und der Problematik der Durchführung der Schulpflicht in 19. und 20. Jh. Außerdem werden die Probleme aller Bildungsstufen, das Schulbesuchsverhalten, die Stellung der Lehrer u.a. behandelt. Darüber hinaus wird das Schulwesen in den anderen arabischen Ländern zusammengefaßt und in vergleichender Weise dargestellt. Die Analyse endet mit der Behandlung der Problematik des Analphabetentums in den arabischen Ländern. Denn obgleich Ägypten auch heute noch als das führende Land der arabischen Welt auf dem Gebiet des Bildungswesens zu betrachten ist, hat es wie auch die anderen arabischen Länder unter einem chronischen Problem zu leiden, nämlich dem Problem des Analphabetentums.

4.1 Geschichte des ägyptischen Bildungswesens

4.1.1 Der Bildungsstand unter der osmanischen Herrschaft in Ägypten bis Ende des 18. Jahrhunderts

Während der türkischen Herrschaft in Ägypten (1517-1917) war Ägyptens innere Entwicklung mit der Türkei verknüpft. Aus Ägypten flossen große Mengen Reichtums in Form von Nahrungsmitteln und Steuereinnahmen ins Ausland, d.h. vor allem in die Türkei. Seit der Mitte des 17. Jh. waren die arabischen Länder mit Ausnahme der Randgebiete Marokko, Jemen und Oman

Bestandteile des Osmanischen Reiches (vgl.: Rodny 1975, S. 40; Taeschner 1964, S. 171; Ansprenger 1972, S. 94 f.). Die türkische Herrschaft, die in Ägypten vier Jahrhunderte dauerte, bei den Arabern des Westens später durch das europäische Kolonialregime abgelöst wurde, bedeutete für Ägypten und für das Arabertum im allgemeinen die Zeit des größten Verfalls (vgl.: Gabrieli 1963, S. 176).

Einerseits sind die Türken den Arabern rassistisch und sprachlich fremd, andererseits hatten sie mit ihnen aber den Glauben gemeinsam, wodurch sie auch die arabische Kultur teilweise übernommen haben.

Deshalb hat Selim I. seine Hauptstadt Konstantinopel, wohin er Bücherschätze und Gelehrte aus Kairo mitnahm, zu einem Mittelpunkt der islamischen Kultur gemacht (vgl.: Taeschner 1964, S. 169).

Die ungünstigen wirtschaftlichen, sozialen und politischen Zustände hatten während der türkischen Macht negative Auswirkungen auf die Bildung und auch lange Zeit nachher waren die Auswirkungen im Schulwesen noch spürbar. Beispielsweise hat man damals auf Mathematik, Naturwissenschaften und Philosophie keinen Wert gelegt, da diese Fächer - von den Türken her gesehen - nicht von Wichtigkeit seien (vgl.: Farağ 1979, S. 25).

Damals beruhte das ägyptische Erziehungs- und Bildungswesen auf den Koran-Schulen in den Moscheen, wo außer Lesen und Schreiben kaum etwas gelehrt wurde (vgl.: Helmsdorfer 1979, S. 156). Neben der Al-Azhar-Universität waren die religiösen Dorfschulen (Kuttāb) - wie schon erwähnt - bis ins 19. Jh. die einzigen Bildungsstätten, wo das Auswendiglernen des Korans traditionell im Mittelpunkt stand. "So waren diese Schulen, die sich ebenso wie die Azhar-Universität seit der osmanischen Eroberung Ägyptens (1517) immer mehr im Niedergang befanden, weit davon entfernt, dem ganzen Volk eine Elementarbildung zu vermitteln" (Köhler 1977, S. 538).

4.1.2 Das Bildungswesen im 19. Jh. - Mohammed Ali und die Entwicklung des Bildungswesens ¹⁾

Zu Beginn des 19. Jh. wurde in Ägypten unter Mohammed Ali, der 1805 an die Macht kam, ein "modernes" Schulwesen nach westlichem System eingeführt. Obwohl Mohammed Ali nicht schreiben konnte und erst mit 47 Jahren unvollkommen lesen lernte, war er ein bedeutender Feldherr und Staatsmann und wurde zum Schöpfer des modernen Ägyptens. Seine Politik zielte darauf ab, Ägypten aus der Abhängigkeit von der Pforte zu lösen und es selbständig zu machen. Er schuf nach Napoleons Ägyptenfeldzug einen faktisch selbständigen Staat. Eigentlich ist die letzte Dynastie Ägyptens, die 1952 mit dem Sturz Faruks durch die "Freien Offiziere" endete, von Mohammed Ali gegründet worden.

Um Mohammed Ali gegenüber gerecht zu sein, muß man sagen, daß er, abgesehen von seinen negativen Seiten, für Ägypten - besonders auf dem Gebiet der Bildung - viel geleistet hat.

Er stützte sich dabei vor allem auf die Franzosen, um ein modernes Schulwesen nach europäischer Muster zu konstituieren. 1836 hat er einer französischen Kommission das Privileg gegeben, ein Schulwesen in Ägypten zu gründen, und 1841 wurde das ägyptische Schulwesen von den Franzosen voll geregelt.

Mohammed Ali gründete 1837 das "Ministerium für Bildungsfragen" (Dīwān al-madāris ديوان المدارس) und ließ die erste Druckerei in Ägypten errichten und von ihr Übersetzungen westlicher Lehrbücher drucken. Im großen und ganzen schuf er für die künftige Generation ein Erziehungs- und Bildungswe-

1) Vgl. dazu: Kramer 1974, S. 26, 60; Köhler 1977, S. 539 f.; Helmsdorfer 1979, S. 124-132; Börner 1971, S. 327; Ansprenger 1972, S. 93 f.; Ziöck 1957, S. 88; 1958, S. 32; 1968, S. 264; Stewart 1976, S. 172 f.; Winterer 1915, S. 129-131; Wohlfahrt 1962, S. 114; Sulaimān 1968, S. 58-70; Husain 1970, S. 5 f.; AIT 1974 a, S. 16; Ahmad 1971, S. 283-285; Fiqqī 1971, S. 23-41.

sen, was damals im Orient ein ganz neuer Begriff war. Der Aufbau des neuen Schulsystems bezweckte vornehmlich den militärisch-politischen Aufstieg. Da die Verwirklichung dieses Zieles ein starkes und modernes Militär erforderte, und dieses Militär Ingenieure, Ärzte und andere Fachleute benötigte, wurden dafür verschiedene Schularten errichtet. So entstand zum ersten Mal ein ägyptisches Schulwesen, das Grund-, Ober- und Ingenieurschulen und auch eine medizinische Anstalt umfaßte. Und somit gab es erstmals neben der islamischen Bildung in Kuttāb, Moschee und Al-Azhar-Universität ein staatliches Schulsystem, das "moderne" Bildung betrieb.

4.1.2.1 Die Übersetzungsbewegung und die Studienmissionen

Um den Anschluß an die Fortschritte der Wissenschaften zu gewinnen, sammelte Mohammed Ali Lehrbücher und ließ sie übersetzen. Diese Übersetzungen waren einerseits langwierig, andererseits unsicher, was dazu beigetragen hat, viele Ägypter nach Europa zur Ausbildung zu schicken, die später dann bei der Fortentwicklung des modernen Schulwesens helfen sollten. Zwischen 1813 und 1847 schickte Mohammed Ali über 300 Ägypter zum Studium zuerst nach Italien (1813), später (1826) nach Paris.

Diese Studenten hatten vornehmlich die Aufgabe, europäische Literatur ins Arabische zu übersetzen und die Ägypter Fremdsprachen zu lehren.

Außerdem hat sich Mohammed Ali für die Ausbreitung ausländischer Schulen sehr engagiert. Damals war ja Ägypten Ziel vieler imperialistischer Länder wie Frankreich und Großbritannien. Anglikaner, Griechen, Amerikaner und Deutsche gründeten Missionsschulen in großer Zahl (s.u., Auslandsschulen in Ägypten).

Englische und französische Einmischung in die Innen- und

Außenpolitik Ägyptens war durch die Schwäche des osmanischen Reiches bedingt, das die ausländischen Aktivitäten nicht eindämmen konnte.

4.1.2.2 Auswirkungen der Bildungspolitik Mohammed Alis und seiner Nachfolger

Al-Azhar und die Koranschulen wurden seitens Mohammed Ali vernachlässigt, da sie ihm die für seine Militär- und Industriezwecke nötigen Arbeitskräfte nicht liefern konnten. Daraus ergaben sich zwei verschiedene und voneinander getrennte Richtungen im Bildungswesen: eine traditionelle, religiöse und eine moderne auf europäischer Grundlage und Kultur beruhende Ausbildung. Das führte zur Spaltung in der Bildung und somit in der Gesellschaft, da es zwei verschiedene Kulturen gab. Zwar hat M. Ali Grundschulen (madāris al-mubtadayān مدارس المبتدئان) in Kairo gegründet, die von Kindern im Alter von sieben Jahren für drei Jahre besucht wurden, aber diese Schulen mußten ab und zu geschlossen und wieder geöffnet werden. Die negative Seite im Schulaufbau Mohammed Alis lag darin, daß er die Primarstufe als Grundlage der Bildung vernachlässigt und sich nur für die höheren Stufen eingesetzt hat (vgl.: Sulaimān 1968, S. 59 f.).

Das ägyptische Erziehungswesen, das Mohammed Ali mit Hilfe der Franzosen, später aber auch der Italiener, aufgebaut hat, wurde von seinen Nachfolgern vernachlässigt.

Zwar gründete Khedivi Ismāʿīl in seiner Regierungszeit (1863-1879) im Jahre 1872 das Lehrerseminar (Dār al-ʿUlūm دار العلوم) und 1873 die erste islamische Mädchenschule in Ägypten, aber durch die wachsende Finanznot und Wirtschaftskrise scheiterte die Entwicklung des Schulwesens in zunehmendem Maße. 1878 besuchte nur 2 Prozent aller Ägypter die Schulen, und fast ein halbes Jahrhundert später (1908), nach Beendigung der vier-

undzwanzigjährigen Amtszeit Lord Cromers in Ägypten, sank die Zahl der Schüler auf 1,5 Prozent; und dies in einem Zeitraum, der in Europa vornehmlich der Entwicklung des Volksschulwesens gehörte. In der Regel wurden die Schüler mit Kleidung, Essen und sogar mit Taschengeld versorgt. Ab 1879 mußten die Schüler jedoch für den Unterricht bezahlen.

4.1.2.3 Renaissance des Bildungswesens unter Mohammed Ali

Im 19. Jh. erlebte Ägypten eine Blütezeit, da manche der Auslandsstudenten u.a. die arabische Renaissance gestalteten.

Zu den ersten ägyptischen Auslandsstudenten zählte Rifā'ā aṭ-Ṭaḥṭāwī (رفاعة الطهطاوى 1801-1873).

Steppat (1964, S. 182) meint, es sei "kein Zufall, daß ein Mann traditioneller Bildung, aber offenen Geistes der erste große arabische Übersetzer und damit einer der wichtigsten Gestalter der arabischen Renaissance des 19. Jahrhunderts wurde: der Scheich Rifā'ā aṭ-Ṭaḥṭāwī".

In Paris erlebte er die Juli-Revolution von 1830, die auf ihn einen tiefen Eindruck machte. Neben seiner Beschäftigung als Übersetzer französischer wissenschaftlicher Literatur war er Verleger und Redakteur der ersten in Ägypten in arabischer Sprache erscheinenden Zeitung "al-Waqā'ī' al-miṣrīya"

الوقائع المصرية (Ägyptische Nachrichten) (vgl.: Börner 1971, S. 327 f.). Seine Hauptanliegen im Schulwesen waren die Volksbildung und die Gleichberechtigung der Frau (vgl.: Fiqqā 1971, S. 41-43). Aṭ-Ṭaḥṭāwī bezeichnet Erziehung und Bildung als "die Kunst der Gestaltung des Geistes, die ihn optimal formt".

"التربية هي فن تشكيل العقول البشرية وتكييفها بكيفية حسنة مقبولة"

(Aṭ-Ṭaḥṭāwī, zit. nach Aḥmad 1971, S. 355; vgl. dazu: Faraḡ 1979, S. 56-60).

Außerdem forderte Aṭ-Ṭaḥṭāwī eine vielfältige Erziehung und Bildung, in der man u.a. moderne Wissenschaften lernt und sich nicht mehr nur auf Religions- und Sprachwissenschaften beschränkt. Erziehung ist bei ihm eine soziale Angelegenheit und gemeinsame Verantwortung, die die Entwicklung der ganzen Gesellschaft bezweckt.

Ein anderer berühmter Pädagoge, der zu dieser Zeit gehört, ist ʿAlī Mubārak (علي مبارك) (1824-1893), der die Bildung für das ganze Volk, unabhängig von Schicht und Reichtum, forderte. Er trat ebenfalls für die Bildung und Gleichberechtigung der Frau ein. ʿAlī Mubārak, der später unter Khedivi Ismail Kultusminister war, gründete 1872 Dār al-ʿUlūm (دار العلوم) das Lehrerseminar, mit der Absicht, Lehrer heranzubilden, die neben den Lehrern von Al-Azhar Arabisch und Religionslehre unterrichten sollten. Für Fremdsprachen wurden Lehrer an der Sprachschule (madrasat al-alson مدرسة الألسن) ausgebildet, die Ingenieurschule unterrichtete Lehrer für Mathematik und Naturwissenschaften.

Mubārak meint, "Erziehung bezweckt vornehmlich, daß sich das ägyptische Volk vor allem Ethik, soziales Verhalten und alles, was sein Benehmen verbessern kann, erwirbt".

"لأن الغرض الأعلى من التربية إنما هو اكتساب أبناء هذا القطر الأخلاق وحسن السلوك والحصول على ما يوجب لمصالح شأنهم ..."

(zit. nach Aḥmad 1971, S. 358; s.a. Faraǧ 1979, S. 79-83).

Hinsichtlich der fortschrittlichen Reformen im gesellschaftlichen und religiösen Bereich sowie im Bildungswesen in Ägypten erscheint in dieser Zeitspanne der bedeutendste islamische Theologe und Reformers der Neuzeit: Moḥammad ʿAbduh (محمد عبده) (1849-1905), der "mit scharfem Verstand und offenen Sinn in die Vereinbarkeit von Vernunft und Offenbarung rang ... Er hat es möglich gemacht, daß die Reformer künftig mit der Kraft der Vernunft nach Fortschritt streben

konnten, ohne daß sie das Gefühl haben mußten, den Boden des Islam zu verlassen" (Steppat 1964, S. 183).

Moḥammed 'Abduh hat sich für die Bildungsreform durch Heranbildung qualifizierter Lehrer, Reform der Curricula, Verbesserung der Bildung der Frau und durch Errichtung von Abend-schulen für diejenigen, die die Bildungschance versäumt haben, eingesetzt. Er appellierte ferner für die Reform der Al-Azhar-Universität, indem neben den religiösen Fächern moderne wissenschaftliche Fächer eingeführt werden sollten, so daß diese islamische Bildungsinstitution den Anschluß an die Fortschritte der modernen Wissenschaften gewinnen und die Entwicklung der europäischen Länder einholen kann.

Er war der Meinung, daß Erziehung und Bildung das geeignete Mittel zur Weckung des Nationalbewußtseins seien. Oberdies sei Bildung die beste Grundlage fürs Ausüben eines demokratischen Lebens (vgl.: Fiqqī 1971, S. 76 f.; Faraḡ 1979, S. 84 f.).

4.1.3 Das Schulwesen unter der englischen Kolonialmacht

4.1.3.1 Merkmale der Bildung ¹⁾

Das in Ägypten seit 1882 bis zur Juli-Revolution von 1952 unter der englischen Besatzung bestehende Bildungswesen diente in erster Linie den wirtschaftlichen Interessen der Kolonialmacht.

Die englische Bildungspolitik in Ägypten interessierte sich nicht im geringsten für das allgemeine Bildungswesen. Für

1) Vgl. dazu: Bāqir 1969, S. 6 f.; 'Alī 1974 e, S. 24 f.; Ah-wānī 1955, S. 94; Ḡaiyār 1971, S. 128-132; Matar 1939, S. 14 f.; Zioc 1968, S. 164; Kramer 1974, S. 60; Sulaimān 1968, S. 106; Fiqqī 1971, S. 212-215.

dieses Gebiet wurden völlig unzureichende Mittel aufgewendet: Weniger als ein Prozent der gesamten Haushaltssumme stand für das Erziehungs- und Bildungswesen zur Verfügung (vgl.: Börner 1971, S. 406; Köhler 1977, S. 539; Kramer 1974, S. 60). "Diese geringen Beiträge wurden vornehmlich für die wenigen höheren Schulen und Institute für Rechtspflege, Ingenieurwesen, Medizin und Lehrerausbildung aufgewendet, die größtenteils bereits vor 1882 bestanden hatten und vor allem der Ausbildung von Regierungsbeamten aus den Familien der reichen Oberschicht dienten " (Köhler 1977, S. 539).

Hier ist auch Kramer (1974, S. 59) der Meinung, daß das ägyptische Erziehungswesen, das Mohammed Ali und seine Nachfolger - mit Ausnahme von 'Abbās II. - unter persönlicher Anteilnahme und mit hohen Kosten gefördert hätten, unter der britischen Verwaltung völlig stagniert habe. Es habe sich viel mehr rückläufig entwickelt.

Im Zuge der Einsparungen im Bildungssektor versuchten die Engländer, die Schulgeldfreiheit abzuschaffen, so daß sich die Anzahl der Schüler in der Folge einschränkte.

Allein die Zahl der Elementarschulen sank innerhalb von 7 Jahren auf 700, so daß bis zum Ausbruch des Ersten Weltkrieges nicht mehr als 17 von 1000 Kindern schreiben lernten und 92 Prozent der Gesamtbevölkerung des Landes immer noch Analphabeten waren (vgl.: Börner 1971, S. 406; Sulaimān 1968, S. 100).

Das englische System, den Schulbesuch zu steuern, ist eines von dreien, die Winterer (1915, S. 128 f.) in diesem Abschnitt der ägyptischen Geschichte unterscheidet:

1. die Schüler werden zwangsweise für die Schule genommen (unter Mohammed Ali);
2. die Schüler werden für den Schulbesuch bezahlt (unter Ismail);
3. die Schüler müssen für den Unterricht bezahlen (unter englischer Herrschaft)."

Es liegt auf der Hand, daß das englische System weniger dazu dienen konnte, das Analphabetentum zu bekämpfen; vielmehr haben die Machthaber durch ihre Maßnahmen die Zahl der Analphabeten vermehrt.

Darüber hinaus wurden Bildungsinhalte von den sozialen und wirtschaftlichen Problemen und Notwendigkeiten völlig getrennt.

Fachkräfte wurden in Ägypten nicht ausgebildet, da die nötigen Fachleute und Experten Engländer waren. Die englische Herrschaft rechtfertigte ihre Politik damit, daß Ägypten ein Agrarland und somit ein großer Markt für englische Produkte bleiben sollte. Auf der anderen Seite versuchte die Kolonialmacht, die Einheimischen von ihrem Nationalbewußtsein zu entfernen, indem sie zwangsweise Englisch statt Arabisch als Amts- und Unterrichtssprache forderte.

Der breiten Masse des ägyptischen Volkes stand schon vor der britischen Kolonialmacht eine religiöse Bildungsmöglichkeit zur Verfügung, die von der Kolonialmacht keine Unterstützung fand. Außerdem wurde das im 19. Jh. gegründete "moderne, weltliche" Schulwesen mit hohem Schulgeld belegt und damit zum Monopol für Kinder privilegierter Schichten. Daraus ergaben sich zwei voneinander getrennte Schulsysteme:

1. Begrenzte Bildungsentwicklung für die Masse des Volkes;
2. Vorbereitung einer zahlenmäßig kleinen 'Elite' aus den privilegierten Klassen und Schichten für die untere und mittlere Ebene des kolonialen Verwaltungsapparates" (Baumann 1971, S. 18 f.).

Im allgemeinen war die britische koloniale Bildungspolitik in Ägypten zweifellos den allgemeinen politisch-ökonomischen Kolonialinteressen und -zielen untergeordnet. Mittels der Isolierungspolitik versuchte Großbritannien das ägyptische Volk "weitgehend in Unwissenheit zu lassen und nicht an die europäische Kultur heranzuführen" (Baumann 1971, S. 17 f.).

Folgende schematische Darstellung macht den strukturellen Un-

terschied zwischen religiösem und "modernen" Schulwesen um diese Zeit sichtbar:

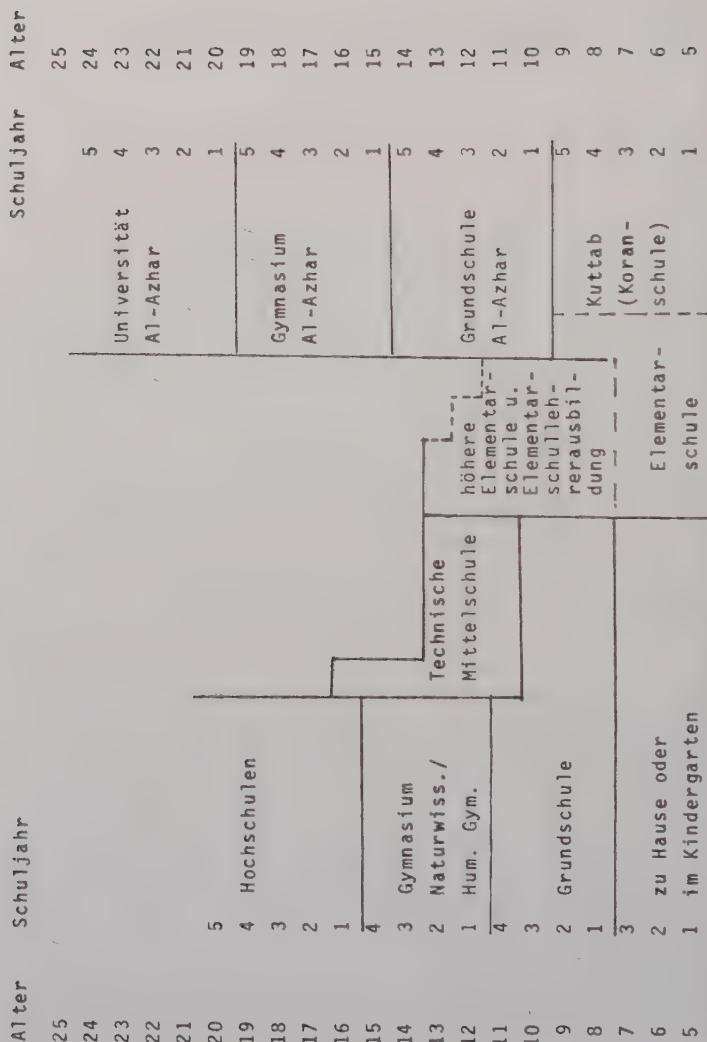


Abb. 1: Das religiöse und "moderne" Schulwesen unter der englischen Kolonialmacht
(Quelle: Sulaimān 1968, S. 103)

Einerseits hat die Kolonialmacht die religiöse Bildung von Al-Azhar zugelassen, da sie in dieser Bildungsart keine Gefahr gesehen hat.

Andererseits hat sie aber das "moderne" Schulsystem eingeschränkt, damit das ägyptische Volk mit den modernen Wissenschaften nicht vertraut gemacht wird. Darüber hinaus herrschte um diese Zeit keine fest umrissene Bildungspolitik. Bemühungen auf dem Bildungssektor waren vielmehr von folgenden Merkmalen gekennzeichnet: Um die Zahl der Schüler einzuschränken, wurde hohes Schulgeld gefordert. Curricula sowie der strukturelle Aufbau erfuhren laufend Änderungen (z.B. dauerte die Ausbildung am Gymnasium bis 1891 4 Schuljahre; 1892 stieg sie auf 5; 1898 wurde sie auf drei Jahre herabgesetzt und 1905 wieder auf vier Jahre gesteigert). Außerdem herrschte ein häufiger Wechsel der Unterrichtsminister (innerhalb von 29 Jahren 29 mal) (vgl.: Gaiyār 1971, S. 135).

Hinsichtlich der ausländischen Schulen in Ägypten war die Bildungspolitik von der internationalen Politik abhängig. Ahmad (1971, S. 439) führt dazu aus, daß "die Engländer die deutsche Bildung in Ägypten - insbesondere während des Zweiten Weltkrieges - bekämpft haben".

”تكفل الامم نجليز بمحاربة التعليم الالمانى والتضييق عليه وخاصة
أثناء فترة الحرب العالمية.”

Im großen und ganzen bestand die englische Bildungspolitik aus der Einsetzung der englischen Sprache in das ägyptische Schulwesen, der Verringerung der Schülerzahl durch Schließung der meisten Schulen, Erhebung eines hohen Schulgeldes und durch Einführung strenger Voraussetzungen und Prüfungsregeln. Oberdies wurde die Bildung der Mädchen immer noch vernachlässigt, so daß es bei den Frauen mehr als 99 % Analphabeten gab.

4.1.3.2 Cromer und seine Bildungspolitik

Die Umstrukturierung des ägyptischen Bildungswesens nach den Interessen der Kolonialmacht begann mit dem Jahre 1883, als Lord Cromer als britischer Generalkonsul in Kairo bis zum Jahre 1907 den Kurs der ägyptischen Politik bestimmte (vgl.: Taeschner 1964, S. 186). Er hat das Erziehungswesen vernachlässigt, weil er "befürchtete, eine Reform und ein Ausbau des Erziehungssystems werde zu Entwicklung einer nationalistischen antibritischen Elite führen" (Köhler 1977, S. 539).

Wie gezeigt, konnte der Zweck der Bildungspolitik Cromers darin liegen, die für die Regierungsapparate benötigten Arbeiter und Beamten heranzubilden; insoweit ähnelte sie der Bildungspolitik Mohammed Alis. Ziock (1957, S. 88; 1968, S. 264) führt dazu aus: "Den Briten war es mehr darum zu tun, eine Beamtenklasse heranzubilden, als das Bildungsniveau der breiten Volksschichten zu heben." Nach Ahmad (1978 a, S. 268) hat Cromer 1899 in seinem Bericht an die englische Regierung selber erklärt, daß die Bildungspolitik Großbritanniens einerseits nur begrenzte Ausbildung für wenige Ägypter, andererseits Heranbildung der für die Regierung nötigen Beamten anziele. Mit dieser Bildungspolitik verfolgte Cromer gleichzeitig noch einen weiteren Zweck, nämlich den, nationale Strömungen in Ägypten zu unterdrücken. Kramer (1974, S. 60) führt dazu aus: "Im Interesse einer dauernden britischen Beherrschung Ägyptens sah Cromer offenbar in der Vernachlässigung des ägyptischen Schulwesens ein besonders geeignetes Mittel zur Niederhaltung nationaler Strömungen in der Bevölkerung. In seinem Eifer, solche Bestrebungen einzuschränken, ging er sogar so weit, Ausländer, die mit nationalgesinnten Kreisen sympathisierten, aus Ägypten zu entfernen."

Baumann (1971, S. 18) sagt hierzu, daß "die kolonialen Bildungsbehörden unter Leitung von Lord Cromer nicht an der Entwicklung des Bildungswesens in Ägypten interessiert waren".

Folge davon war "ein unter den Fellachen und Arbeitern weit verbreitendes Analphabetentum" (Baumann 1971, S. 46).

Wenn also Nutting (1967, S. 286) behauptet, daß die Vernachlässigung des ägyptischen Schulwesens durch die englische Kolonialmacht bzw. Lord Cromer "teilweise auf religiöse Schwierigkeiten zurückging" und Cromer daher "zögerte, den islamischen Behörden das Unterrichtswesen zu entreißen", so ist seine Behauptung von der Wahrheit weit entfernt. Vielmehr benutzte die Kolonialmacht das vorhandene Bildungswesen ganz nach ihren Interessen.

Selbstverständlich wurde diese Bildungspolitik Cromers von den Ägyptern heftig kritisiert, "wenn auch bereits Lord Cromer diese Vorwürfe mit mangelndem Interesse bei den breiten Volksschichten, mit Geldknappheit im Staatshaushalt und häufigem (Wechsel) der Unterrichtsminister (in 29 Jahren 29 mal) zu entkräften suchte" (Ziock 1968, S. 264).

Zweifellos diente Cromer während seiner 24 Jahre dauernden Amtszeit in Ägypten in erster Linie britischen Interessen, und somit hat er Ägypten in der Rückständigkeit belassen, in der es sich gegenüber Europa seinerzeit befand und heute noch befindet. Dank seiner beherrschenden Stellung - "Beherrschend ist die Stellung des englischen Generalinspektors, unter dessen Kontrolle die einzelnen Schulen stehen. Er hat einen tiefgreifenden Einfluß auf die Besetzung aller Stellen im ägyptischen Staatsdienst" (Winterer 1915, S. 130) - und seinem Bemühen um eine völlige Zentralisierung der Staatsapparate, insbesondere der für das Erziehungs- und Bildungswesen zuständigen Behörde, konnte er das Bildungswesen fast völlig kontrollieren und lenken.

4.1.4 Entwicklung des Schulwesens in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts

Nach der Unabhängigkeitserklärung Ägyptens und der offiziellen Aufhebung des britischen Protektorats 1922 begann der lange harte Kampf, die Bildung auf demokratischer Basis zu konstituieren. Im Jahre 1923 wurde die Schulpflicht vom 6. bis zum 12. Lebensjahr proklamiert. Um die Kluft zwischen den damals bestehenden zwei Arten der Primarstufe (auālī^{أولى} und ibtidā'ī^{ابتدائي}), d.h. (Elementary und Postelementary Schools) zu überbrücken, hat das Erziehungsministerium 1938 die Fremdsprache in der ersten Klasse der Postelementary School, 1945 auch in der zweiten Klasse derselben Schulart abgeschafft. Dadurch hatten die Schüler der Elementary School die Chance, an die Postelementary School anzuschließen und somit den Grundschulabschluß mit Erlaß der Fremdsprache zu machen. Mit dem Grundschulabschluß konnten dann die Schüler das Gymnasium besuchen.

Erst 1946 fing man an, von Allgemeinbildung und Chancengleichheit für Kinder im Alter von 6 bis 12 zu sprechen, und in diesem Zusammenhang tauchte die Schulgeldfreiheit wieder auf, die - wie schon erwähnt - schon vor der englischen Herrschaft in Ägypten vorhanden war. 1949 wurden Eltern vom Schulbüchergeld entlastet. 1951 wurden die beiden Arten von Primarstufe miteinander verschmolzen und zu einer einzigen Schulart gemacht, nämlich der Grundschule (ibtidā'ī) (vgl.: Fiqqī 1971, S. 109-111; Ġaiyār 1971, S. 171-173; Aḥmad 1971, S. 407-426).

Mit dem wachsenden Nationalismus verband sich in dieser Zeit auch die Forderung nach einer Verbesserung der Volksbildung. Es wurde in den Jahren nach der Erklärung der Selbständigkeit Ägyptens auch ein steigender Betrag für die Grundschulen aufgewendet, um mehr Bildungschancen für die breiten Volksschichten zu schaffen. Während der Betrag 1925/26 rd. 7 Pro-

zent war, stieg er 1951/52 auf 13 Prozent des Staatshaushaltes. Trotzdem war bis 1952 noch nicht genügend Schulraum vorhanden, um wenigstens die Hälfte aller schulpflichtigen Kinder aufzunehmen (vgl.: Köhler 1977, S. 539 f.; s.u.).

Folgende Tabelle gibt eine Übersicht über die Entwicklung der schulpflichtigen Kinder vor der Juli-Revolution von 1952, läßt aber auch deutlich erkennen, inwieweit die Schulpflicht durchgeführt worden ist und wie viele Kinder trotz Gewährleistung der Schulpflicht damals noch ohne Schulausbildung aufgewachsen sind:

Jahr	Kinder im Alter von 5-14 Jahren	Kinder in der Grundschule	Prozentsatz
1927	3 439 269	77 000	22.9
1931	3 700 000	891 882	24.1
1934	3 905 000	941 760	24.1
1937	4 117 941	1 309 000	31.8
1940	4 335 000	1 563 590	36.1

Tab. 2

(Quelle: Ziöck 1957, S. 89)

In der Regierungszeit Fuads, des vorletzten Königs von Ägypten, wurde dem Erziehungswesen noch mehr Aufmerksamkeit geschenkt. Er schuf die Universität Kairo und entsandte junge Ägypter auch zum Studium an deutsche Universitäten. Auch Faruk, der letzte König von Ägypten, erhöhte die Mittel für das Erziehungswesen (vgl.: Kramer 1974, S. 82). In den 40er Jahren, unter dem Erziehungsminister Ṭāha Hussein, einem führenden Vertreter der modernen arabischen Literatur, wurde eine Schulreform eingeführt, die bezweckte, daß jedes Kind zumindest theoretisch ohne Rücksicht auf seine soziale Herkunft Bildungschancen in der Grundschule und auch in der höheren

Schule erhalten sollte (vgl.: Köhler 1977, S. 540). Ṭāha Husseins Motto war: Bildung ist für den Menschen wie Wasser und Luft, die unentbehrlich sind.

4.1.4.1 Der Schulaufbau in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts

4.1.4.1.1 Die Primarstufe

In der ersten Hälfte des 20. Jh. befanden sich in Ägypten drei verschiedene Arten von Grundschulen:

1. Die auāllī-Schule أُولَى (Primarschule), in der keine Fremdsprachen unterrichtet wurden; sie umfaßte 4 Schuljahre;
2. die ibtidā'ī-Schule لِبْتَدَائِي (Grundschule), wo Englisch, aber auch andere Fremdsprachen, gelehrt wurden; sie dauerte ebenfalls 4 Schuljahre;
3. die ilzāmī-Schule لِإِلْزَامِي (Pflichtschule), die 1925 aufgebaut wurde und 6 Schuljahre (vom 7. bis zum 13. Lebensjahr) umfaßte.

1941 wurde von Ṭāha Hussein eine Schulpflicht vom 6. bis zum 12. Lebensjahr vorgeschlagen; jedoch trat dieser Vorschlag erst nach der Juli-Revolution von 1952 durch Gesetz 210 (1953) in Kraft (s.a.: Ġaiyār 1971, S. 166-172).

Hinsichtlich der Zahl der Schulen und der Schüler in der Grundschule um diese Zeit gibt uns die folgende Tabelle eine übersichtliche Darstellung:

Jahr	auāllī-Schule (Primarsch.)		ibtidāī-Schule (Grundsch.)	
	Schulen- anzahl	Schüler- anzahl	Schulen- anzahl	Schüler- anzahl
1900	569	16 351	38	5 569
1923	3 729	311 240	253	50 525
1937	4 511	1 003 737	519	83 014
1941	4 636	1 115 575	570	93 101
1948	5 139	904 712	816	219 742
1952	5 820	1 047 021	972	343 705

Tab. 3

(Quelle: Sulaimān 1968, S. 145)

Die Tabelle läßt erkennen, daß die Zahl der auāllī-Schulen zwischen 1900 und 1952 um mehr als das Zehnfache, und die Zahl der ibtidāī-Schule sogar um das Fünfundzwanzigfache erhöht wurde; auch die Schülerzahl ist sehr stark gestiegen. Jedoch waren diese Zahlen relativ zur Bevölkerungszahl bzw. zu der Zahl der schulpflichtigen Kindern sehr niedrig, denn der Anteil der Bevölkerung, der lesen und schreiben konnte, war im Vergleich zur Gesamtbevölkerung sehr gering. Beispielsweise machte die Zahl der Gebildeten im Jahre 1900 nur 5 %, 1927 rd. 11 % und 1947 rd. 22 % der Gesamtbevölkerung aus (s.u. das Analphabetentum in Ägypten).

4.1.4.1.2 Das Gymnasium (اتـانـوى at-Īnawī)

An den Secondary Schools konnten Grundschulabsolventen weiter lernen. Das Gymnasium wurde in organisatorischer Hinsicht mehrfach verändert. So variierte die Schuldauer am Gymnasium von 1882 bis 1952 zwischen drei und fünf Jahren. Das allge-

meinbildende Gymnasium, das sich in zwei verschiedene Arten gabelte, sah so aus:

- 3 Schuljahre mit qualifizierter Abschlußprüfung (1936 auf 4 Schuljahre erweitert);
- 3 Schuljahre, und dazu noch 2 Schuljahre mit "Baccalaureat" (1936 auf ein Jahr verringert).

Im Jahre 1949 wurde die Schulzeit im Gymnasium auf 5 erweitert; es gliederte sich in eine zweijährige umfassende Allgemeinbildung, und daran anschließend eine dreijährige Spezialbildung (vgl.: Baumann 1971, S. 42). Die Lernenden hatten sich entweder für den literarischen oder naturwissenschaftlichen Zweig zu entscheiden. Neben dem allgemeinen Gymnasium gab es:

- Die Technische Schule (Industrieschule),
- die Landwirtschaftsschule,
- die Handelsschule.

In den letzten drei Schularten dauerte die Ausbildung 4 Schuljahre (1937 auf 5 Jahre erweitert). 1950/51 wurde die Schulgeldfreiheit für die Bildung am Gymnasium eingeführt.

Folgende Abbildung macht den Schulaufbau in der ersten Hälfte des 20. Jh. anschaulicher:

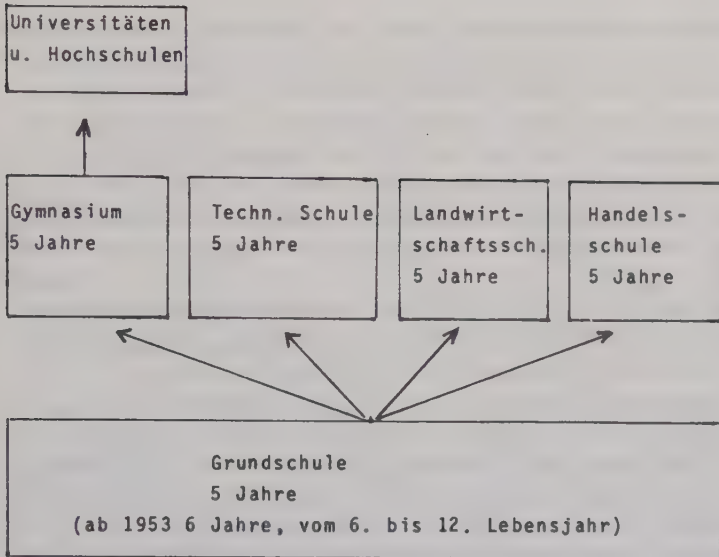


Abb. 2: Der Schulaufbau in der ersten Hälfte des 20. Jh.

4.2 Das jetzige Schulwesen in Ägypten

4.2.1 Das Schulwesen nach der Revolution von 1952

Bevor man auf die strukturellen Veränderungen im Bildungswesen kommt, sollte hier eine Bewertung des Schulwesens vor der Revolution vorgenommen werden. Aus der organisatorischen Darstellung läßt sich schließen, daß es in der Bildung - insbesondere im Primarbereich - gewisse Differenzen gab, was dazu beigetragen hat, daß verschiedene Schulabschlüsse möglich waren, die zum größten Teil keine entsprechenden Voraussetzungen für Weiterlernen an weiterführenden Schulen geschaffen haben. Der Besuch der verschiedenen Schularten war überdies

nach Schichtzugehörigkeit bzw. nach Privilegien gestuft. Die Pflichtschule stand später dann unter neuen Ansprüchen wie Chancengleichheit und Schulgeldfreiheit. Jedoch blieb die Schulpflicht trotzdem nur theoretisch. Zu den Merkmalen des Bildungswesens gehörten auch Geldknappheit, Lehrermangel, überfüllten Klassen, Schwankungen der planlosen Bildungspolitik usw. Die Zersplitterung der Bildung in religiöse und "moderne" Bildungssysteme hatte auch ihre negative gesellschaftliche Auswirkung.

Daher mußte es strukturelle Veränderungen im Bildungswesen geben, die die Entwicklung der Volksbildung und damit der Beseitigung von Bildungsprivilegien sichern konnten.

Folgerichtig erhielt durch die Revolutionsregierung das Erziehungs- und Bildungswesen zusätzliche Impulse. Denn kulturell-erzieherische Umgestaltungen sind ein wichtiger Bestandteil der national-demokratischen Revolution von 1952. Die von der britischen Kolonialmacht auf ein Minimum beschränkte Bildung und die bewußt vernachlässigte naturwissenschaftlich-technische und Berufsausbildung wollte man vor allem ausbauen, um die für die ökonomische Entwicklung benötigten Techniker und Facharbeiter ausbilden zu können.

Die neue Regierung stellte daraufhin einen auf zehn Jahre (1952-1962) berechneten Bildungsplan auf. Innerhalb dieser Zeitspanne sollte z.B. der Bedarf an Schulräumen mit der Schülerzahl im Einklang sein. Man erkannte also, "daß jede Hebung des noch außerordentlich niedrigen Lebensstandards, jeder wirtschaftliche Aufbau, besonders auf dem industriellen Sektor, eine gewisse Erziehung voraussetzt, die bei der breiten Masse mit der Erlernung des Lesens und des Schreibens zu beginnen hat" (Wohlfahrt 1962, S. 114).

So sind von 1952 bis 1957 insgesamt 1235 neue Schulen errichtet worden, davon 1150 Grundschulen, so daß 1956/57 rd. 70 % aller schulpflichtigen Kinder eingeschult werden konnten. Wegen des Bevölkerungszuwachses und der Vermehrung der Zahl der

Schulpflichtigen ist der Mangel an Schulraum aber immer noch schwer zu beheben.

4.2.2 Der Schulaufbau

Das ägyptische Schulwesen ist wie folgt gegliedert:

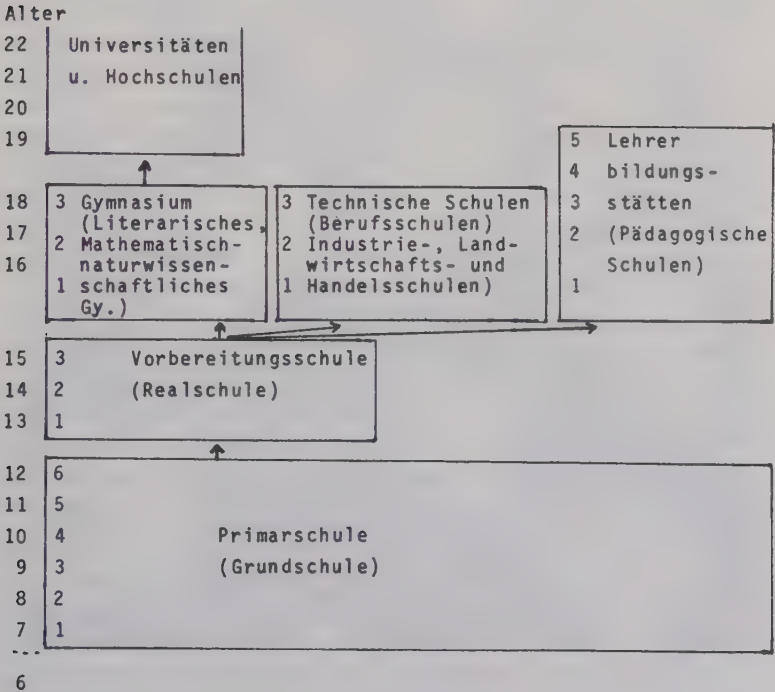


Abb. 3: Das Schulwesen in Ägypten

4.2.2.1 Die Grundschule (Primary School)

Die vor der Revolution von 1952 vorhandenen verschiedenen Primarschularten wurden nach der Revolution in eine Grundschule (ابتدائی اسکول / ibtidā'ī) umgewandelt. "An die Stelle der verschiedenen elementaren Bildungsstätten - Elementary, Compulsory, Primary Schools sowie nationale und ausländische Privatschulen - traten staatliche und private Primarschulen als einziger Schultyp ersten Bildungsgrads" (Baumann 1971, S. 124). Durch das Gesetz 210 von 1953 wurde die Schulgeldfreiheit für alle schulpflichtigen Kinder (vom 6. bis 12. Lebensjahr) verankert. Rund 80 % der schulpflichtigen Kinder besuchen zur Zeit die Primarschule. Infolge des Bevölkerungszuwachses steigt die Zahl der Kinder ständig, so daß sich die Schülerzahl innerhalb von weniger als zwanzig Jahren auf mehr als das Doppelte erhöht hat. So war sie 1952 rd. 1.6 Millionen gegenüber 3.8 Mill. im Jahre 1972; im Jahre 1978 erhöhte sich die Schülerzahl sogar auf ca. 4.3 Mill., davon 40 % weiblich (Statistical Yearbook 1980, S. 233). Die Einschulung dieser schulpflichtigen Kinder wurde hauptsächlich dadurch möglich, daß der Ausbau der Schulen vorangetrieben worden ist. So erhöhte sich die Zahl der Primarschulen zwischen 1953 und 1978 von 6751 (Sulaimān 1968, S. 211; Fiqqī 1971, S. 235) auf 11051 (Statistical Yearbook 1980, S. 233). Trotzdem bleiben immer noch ca. 20 % der Schulpflichtigen der Schule fern.

Die Zahl der Lehrer an Primarschulen hat sich ebenfalls erhöht. So stieg sie von ca. 45869 im Jahre 1953 (Farağ 1979, S. 256; Abdalbāqī 1974, S. 181; Galal 1977, S. 31 f.; Köhler 1977, S. 541) auf etwa 127021 im Jahre 1978, davon weiblich etwa 58074, ein Prozentsatz von 46 % (Statistical Yearbook 1980, S. 233).

In der Primarschule werden neben Lesen, Schreiben und Rechnen Fächer wie Religionslehre, Geschichte, Erdkunde, Staatsbürgerkunde, Hygiene, Leibeserziehung, Handarbeit unterrichtet.



Seit dem Jahre 1923 besteht in Ägypten Schulpflicht; doch erst nach der Revolution von 1952 begann ein zielstrebiges, verstärktes Ausbau des Schulwesens. Bereits 1956/57 besuchten 70% aller schulpflichtigen Kinder die Schule. Die Mädchen tragen im Unterricht zumeist weiße Kittelschürzen.

(Quelle: Wohlfahrt 1962, S. 117)

Einen verhältnismäßig großen Umfang vom Lehrplan der Primarschule nimmt der Arabisch-Unterricht ein. Englisch wurde ab 1953 in der Primarschule nicht mehr unterrichtet.

Jedoch macht man seit kurzem den Versuch, wieder eine Fremdsprache in der Primarschule zu lehren. "Seit Beginn des Schuljahres 1978/79 wurden 60 staatliche Kindergärten in Kairo, Alexandria und Gizeh den sog. experimentellen Primarschulen für Fremdsprachen angegliedert. In diesen Kindergärten und in den folgenden Bildungsstufen bis zur Sekundarschule sollen Englisch bzw. Französisch mit den modernsten Unterrichtsmethoden durch Hochschulabsolventen gelehrt werden" (Kühn 1979, S. 637).

Hinsichtlich der Schulleistungsbeurteilung werden die Schüler der Primarschule bis die 4. Klasse automatisch versetzt. Am Ende der 4. Klasse müssen die Schüler in Arabisch und Mathematik einen Test machen, der zur Versetzung in die 5. Klasse befähigt. Sollte ein Schüler die Prüfung nicht bestehen, muß er die 4. Klasse - höchstens 2 mal - wiederholen. Am Ende der 6. Klasse müssen dann die Schüler eine regionale Abschlußprüfung ablegen. Der Primarschulabschluß ist die Voraussetzung zum Weiterlernen an Vorbereitungsschulen (Realschulen). Das Klassenlehrersystem herrscht in den ersten vier Klassen der Primarschule, in der 5. und 6. Klasse jedoch das Fachlehrersystem.

Die Abschlußprüfung nach der sechsten Klasse regelt den Zugang zu den sehr begrenzten Ausbildungsplätzen an einer staatlichen Realschule.

Mit Beginn der siebziger Jahre bestimmte das Erziehungsministerium, daß nur 20 % der in der sechsten Primarschulklasse eingeschriebenen Schüler in die kostenlosen staatlichen Realschulen aufgenommen werden dürfen (vgl. Jarrar 1979, S. 56). Entscheidend dafür, wer zu diesen wenigen Schülern gehört, ist die in der Abschlußprüfung der Primarschule erzielte No-

te. Es stellt sich die Frage, was mit dem riesigen Rest der Schüler geschieht: Ihnen bleibt ja nichts anders übrig, als entweder in eine Privatschule zu gehen, oder ihre Bildungschance wird blockiert. Dazu meint Jarrar (1979, S. 56): "Damit bleiben die gesetzlich sanktionierten staatlichen Postulate der Schulgeldfreiheit und Bildungschancengleichheit auf allen Ausbildungsebenen weitgehend theoretischer und deklamatorischer Art."

4.2.2.1.1 Probleme der Grundschule

Charakteristisch für die Primarstufe in Ägypten sind u.a. folgende Probleme:

Die Durchführung der Schulpflicht: Die Primarstufe als Pflichtschule für alle schulpflichtigen Kinder kann immer nur noch rd. dreiviertel dieser Kinder aufnehmen. Ein wichtiger Grund dafür ist das schnelle Anwachsen der Zahl der Kinder, mit dem der Ausbau der Schulen, die Heranbildung der Lehrer sowie die finanzielle Lage nicht Schritt halten können. So sitzen die Schüler in ihren Klassen eng zusammengedrängt, was sich zweifellos auf die ganze pädagogische Situation negativ auswirkt.

Ober die Durchführung der Schulpflicht in Ägypten berichtet Kühn (1979, S. 637): "In den Plänen für Erziehung und Ausbildung der letzten Jahre ist auch die Verwirklichung der Einschulung aller Kinder im schulpflichtigen Alter immer wieder hinausgeschoben worden ... Im Schuljahr 1976/77 besuchten ... von den insgesamt 5.5 Mill. Kindern im Alter zwischen 6 und 12 Jahren 4.2 Mill. die Primarschule. Da nur etwas mehr als 80 Prozent der Schulpflichtigen eingeschult werden, wächst die Zahl der Kinder ohne Schulbildung jährlich um etwa 225 000."

Schüler-Lehrer-Relation: Daß der Ausbau der Schulen, der als

nationales und soziales Anliegen zu betrachten ist, stets hinter dem Anwachsen der Schülerzahl hinterher läuft, läßt sich auch in der Schüler-Lehrer-Relation feststellen: Die ständige Steigerung der Schülerzahl erhöht auch den Bedarf an Lehrern, die aber nicht zur Verfügung stehen. Die Schüler-Lehrer-Relation wird daher immer kritischer.

Das Schulbesuchsverhalten: Schulversäumnis und Schulschwänzen sind wichtige Merkmale der Primarschule. Sie fallen besonders ins Gewicht, wenn sich daraus ein vorzeitiger Abbruch der schulischen Ausbildung ergibt. Für diese Schulflucht gibt es verschiedene Gründe.

Besonders in höheren Klassen der Primarschule nimmt die Schulflucht zu (vgl. Husain 1970, S. 171). Außerdem treten viele Schüler nicht zur Abschlußprüfung an. Schulabgänger ohne Grundschulabschluß dürfen in weiterführenden Schulen (Realschulen) nicht eintreten; sie schließen sich dann einem riesigen Anteil von Arbeitslosen und Analphabeten an. Verhältnismäßig ist die Schulflucht auf dem Land größer als in der Stadt, denn trotz allgemeiner Schulpflicht besuchen die Schüler - besonders in ländlichen Gebieten - den Unterricht nicht das ganze Jahr über regelmäßig. Die meisten von ihnen beenden die Grundschule nicht (vgl. Binswanger 1978, S. 243). In den beiden urbanen Gouvernoraten Kairo und Alexandria beträgt die Zahl der Schulabgänger durchschnittlich 5.6 % bzw. 1.1 %; in den ländlichen Gouvernoraten aber 25 % (Jarrar 1979, S. 45). Bei den Mädchen liegen mehr Schulabgänger vor als bei den Knaben; dies ist jedoch regional verschieden (vgl. Mursī 1977, S. 231-241). Immer noch gibt es viele Eltern, die den Wert der Ausbildung an sich nicht hoch einschätzen oder diese zum Fortkommen im Leben für zweckmäßig halten (s.u.). Es gibt auch viele Eltern, die ihre Kinder aus finanziellen Gründen nicht in die Schule schicken, denn Kinder werden als Arbeitskräfte gebraucht. In der Landwirtschaft, in Handwerksbetrieben usw. werden viele Kinder schon frühzei-

tig eingesetzt, um sie auf diese Weise einen Beitrag zum Lebensunterhalt der Großfamilie leisten zu lassen (vgl. Köhler 1977, S. 541).

Lehrmittel: Wegen Mangel an Schulgebäuden und Einrichtungen greift man auf veralteten Gebäuden zurück, deren Räume meist für den Unterricht kaum geeignet sind. Auf der anderen Seite versucht man die vorhandenen Schulräume möglichst voll auszunützen, indem man dort in zwei Schichten unterrichtet, vormittags und nachmittags. Das Fehlen jeglicher Unterrichtsmedien hindert sowohl der Schüler als auch der Lehrer, einen qualitativen Unterricht zu erleben, und bindet sie stark an das Schulbuch. Buch und Tafel sind eigentlich die einzigen Lehrmittel in der Schule.

Lehrmethode: Infolge des Fehlens von Lehrmitteln bleiben der traditionelle Frontalunterricht und das Auswendiglernen die hauptsächlichen Lehrmethoden. Der Lehrer wird häufig als geistiger Führer bezeichnet, der nationale Ideen vermittelt und der gleichzeitig die Tradierung kultureller Werte und die Einhaltung von Ritualen sicherstellt. Der Frontalunterricht kann damit begründet werden, daß in Ägypten bzw. in den anderen arabischen Ländern sehr viel ungünstigere Lehrer-Schüler-Relation angeführt werden. Der Lehrer ist daher Informator, Organisator und Evaluator in einer Person (vgl. Flechsig/Fuhr 1981, S. 187 f.). Da Schulbücher am wenigsten ein individuelles und selbständiges Lernen der Schüler erlauben, und da sie im Frontalunterricht eingesetzt werden, lernen die Kinder den Lerninhalt mechanisch auswendig. Köhler (1977, S. 546) beschreibt die Lehr- und Lernmethoden in Ägypten folgendermaßen: "Die Lehr- und Lernmethoden in Ägypten folgen in allen Bildungsebenen noch immer stark traditionellen Vorbildern, nach denen dem Auswendiglernen ein hoher Wert beigemessen wird ... Vielmehr bemühen sich die Schüler und Studenten, sich den Vortrag des Lehrenden möglichst wörtlich einzuprägen, ohne dabei geistige Initiativen zu entwickeln, teilweise

auch ohne wirkliches Verständnis des auswendig gelernten Stoffes." (s.a. FiqqT 1971, S. 318 f.; Elbers/Kull 1981, S. 118 f.; Omolewa 1981, S. 208)

Im großen und ganzen ist das ägyptische Bildungswesen immer noch zu stark auf theoretische Lehrinhalte abgestellt (vgl. Weiss 1977, S. 663).

Prüfungs- und Zeugniswesen: Das Beurteilungssystem in der Schule beschränkt sich auf die Überprüfung des von den Schülern auswendig gelernten Stoffes. Dadurch kann der Lernprozeß bzw. die Strukturierung der Lehrpläne nur sehr eingeeengt werden. Es ergibt sich, daß Nicht-Prüfungsfächer von den Schülern vernachlässigt und im Schulsystem unbedeutend werden. Obwohl die Beurteilungsmethode der Schulleistung weder Charakterbildung noch Wahrnehmung mitbürgerlicher Verantwortung fördert (vgl. Omolewa 1981, S. 208), und obwohl diese Methode kein Maßstab zur Prüfung erforderlicher Fähig- und Fertigkeiten der Schüler ist, wird der Zugang zu höheren Bildungsstufen und Bildungsgängen durch die auf diese Weise erworbenen Zeugnisse und Bildungsabschlüsse zugesichert. Es lassen sich auf diesem Hintergrund gewisse Benachteiligung z.B. beim individuellen Zugang zu grundlegenden und zu höheren Bildungsgängen aufzeigen. Bei der Einschätzung durch den Lehrer in Form von Zensuren ergibt sich eine Reihe problematischer Gesichtspunkte:

- Es ist festgestellt worden, daß Zensuren keinen oder nur geringen Vergleichswert besitzen, da sie sich nicht auf objektive Meßverfahren stützen. In der Regel wird die Klasse als Bezugsrahmen bezeichnet.
- Ein und dieselbe Arbeit eines Schülers wird vom gleichen Lehrer - zu verschiedenen Zeitpunkten - völlig unterschiedlich bewertet.

4.2.2.1.2 Poor Schools oder die "One-Teacher's-Schools"

Den Kindern in den weit entfernten Gebieten sowie in den Oasen sind bestimmte Türen der Bildung von vornherein verschlossen. Einerseits kann das Bildungssystem dort bei weitem nicht jedem Kind dieselben Chancen bieten, andererseits nehmen Eltern und Kinder dieser benachteiligten Gebiete die Bildung auf die leichte Schulter. Man errichtet in entlegenen, dünn besiedelten und Grenzgebieten sogenannte "One-Teacher's-Schools" (vgl. Baumann 1971, S. 150 f.). Diese einklassigen, wenig gegliederten Schulen sind als Zentralschulen für Kinder aus mehreren Dörfern - möglichst an einem günstig gelegenen Ort - ausgebaut. Hier taucht natürlich das Problem der langen Wege und der Transportmöglichkeiten auf, so daß die Schüler oft fehlen müssen. Der Lehrer übernimmt in dieser Schule mehrere Funktionen, da es am Personal mangelt.

Das Bildungsniveau dieser Schulen liegt unter dem der Stadtschulen. Unregelmäßiger Schulbesuch und häufiges Wechseln der Schüler, vor allem bedingt durch das Wandern der Eltern (besonders bei den Beduinen), ist hier die Regel. Die Bildungsbehörden sind sehr darum bemüht, diese Schulen zu normalen, sechsklassigen Primarschulen mit einem qualifizierten Lehrerkollegium auszubauen, um das Bildungsgefälle zwischen Stadt und Land zu verringern. Seit 1964 wurde daher die Errichtung dreiklassiger Schulen in diesen Gebieten akzentuiert (Baumann 1971, S. 78).

Außerdem will man die sozialen Probleme der Beduinen ausräumen, indem man den Beduinenkindern immobile Ausbildungs- und Arbeitsmöglichkeiten anbietet, wodurch sie seßhaft werden und von den Bildungschancen profitieren können. Heutzutage gibt es in den ägyptischen Oasen ebenso wie in den ländlichen Gebieten "den Typ der selektiven Abwanderung" (Meyer 1980, S. 49), denn zahlreiche, besonders junge Leute ziehen in die Städte, um die nur dort vorhandenen Ausbildungsmöglichkeiten

zu nutzen.

4.2.2.2 Die Vorbereitungsschule (Realschule)

An die Grundschule schließt sich eine dreijährige Vorbereitungsschule (اعدادى الإعدادية) an, für die die sechsjährige Grundschule und eine bestehende Aufnahmeprüfung die Voraussetzung bilden. Diese Schule wurde 1953 als neue Stufe im Schulwesen eingeführt und zunächst als Teil des Gymnasiums betrachtet. Jedoch wurde sie 1957 eigenständig; sie dient den Oberstufen sowie den Lehrerausbildungsschulen als Vorbereitungsstufe (vgl. Gaiyār 1971, S. 224-231; Sulaimān 1968, S. 187-190; Ziöck 1957, S. 89 f.).

In der Realschule wird die erste Fremdsprache gelehrt (meist Englisch). Der Lehrplan beinhaltet außerdem folgende Fächer: Arabisch, Religion, Mathematik, Naturwissenschaften, Geschichte, Staatsbürgerkunde, Kunsterziehung, Sport und praktische Studien.

Bis 1963/64 gab es neben den allgemeinbildenden Realschulen noch technische Realschulen, die abgeschafft worden sind. Jetzt fängt die berufliche Bildung erst nach der Mittleren Reife an, d.h. nach Beendigung der Realschule (vgl. Köhler 1977, S. 541; Wohlfahrt 1962, S. 119, 379; Mursī 1974 b, S. 312-317). Die Versetzung von einer Klasse in die nächste erfolgt in der Regel nur, wenn neben der pflichtgemäßen Teilnahme am Unterricht (75 % der Stunden) eine bestimmte Leistung im Laufe des Jahres erbracht und die Jahresabschlußprüfung vom Schüler bestanden worden ist (vgl. Jarrar 1979, S. 41). Für die Jahresprüfung werden 75 % und für die Klassenarbeit als Erfahrungsnote 25 % der Gesamtnote errechnet. Der Schüler darf am Ende des Schuljahres in keinem Fach eine Gesamtnote mit weniger als 40 % (in Arabisch 50 %) erreicht haben. Am Ende des dritten Schuljahres wird eine regionale

Abschlußprüfung abgelegt, die zum Eintritt ins Gymnasium oder in die Berufsschule befähigt.

Die Realschule entwickelt sich - genauso wie die Primarschule - quantitativ sehr schnell, ist aber qualitativ noch nicht so weit. Der Mangel an Lehrmitteln und Ausstattungen ist keine Seltenheit (vgl. Mursī 1974 b, S. 117). Sehr viele Privatstunden werden wegen Mangelhaftigkeit des Bildungssystems genommen. Außerdem kann die Realschule bis jetzt noch nicht von eigener Identität oder eigenem Ziel sprechen, denn sie wird nur als Vorbereitungsstufe des Gymnasiums und somit für Weiterbildung betrachtet.

4.2.2.3 Das Gymnasium

Mit dem Abschlußzeugnis der Realschule kann ein Schüler, je nach Gesamtnote, eine von folgenden Schulen besuchen:

- Das allgemeinbildende Gymnasium (3 Jahre),
- das technische Gymnasium, das sich in drei Schularten gabelt (Industrie-, Landwirtschafts- und Handelsgymnasium) und auch drei Jahre dauert und
- die Lehrer- und Lehrerinnenausbildungsstätte (5 Jahre).

Ins allgemeine Gymnasium werden Schüler aufgenommen, die in der Abschlußprüfung der Realschule die besten Noten erhalten haben. Diese Schüler machen nur etwa 8 % der Grundschüler aus (Mursī 1974 b, S. 322), und etwa 40-45 % der Realschüler (Gaīyār 1970, S. 235).

Das allgemeine Gymnasium gabelt sich nach dem ersten allgemeinen Schuljahr in einen geisteswissenschaftlichen, einen naturwissenschaftlichen und einen mathematischen Zweig. Jeder Zweig hat seine spezifischen Fächer. Im allgemeinen wird hier die zweite Fremdsprache - Deutsch tritt zur Zeit mehr in den Vordergrund - gelehrt.

Dem Schüler des allgemeinbildenden Gymnasiums stehen alle We-

ge zum Weiterstudium offen, deshalb genießt diese Art von Gymnasium im Vergleich zu dem technischen Gymnasium ein hohes Ansehen. Um mehr Bildungschancen und bessere Berufe zu erreichen, bevorzugen die meisten Gymnasiasten den naturwissenschaftlichen Zweig (vgl. Mursī 1974 b, S. 324 f.; Sulṭān 1975, S. 131 f.). Jedoch hat sich in jüngerer Zeit das Gewicht vom allgemeinen Gymnasium wegverlagert, und die technischen Gymnasien haben etwas an Bedeutung gewonnen. Dies entspricht einer Verdreifachung des Anteils der Schüler an technischen Gymnasien innerhalb von 17 Jahren (15.5 % im Jahre 1952/53 gegenüber 45.2 % im Jahre 1969/70; vgl. Sulṭān 1975, S. 131). Auf der anderen Seite hat sich die Zahl der Gymnasialschüler an allgemeinbildenden Gymnasien innerhalb von 20 Jahren um etwa 250 % erhöht (1950 machten sie ca. 118475, 1970 ca. 297887 aus, vgl. Sulṭān 1975, S. 131). Zusammen mit den Gymnasialschülern machte die Schülerzahl im Jahre 1978 ca. 2.5 Mill. aus, davon ca. 930000 (37 %) weiblich. Für sie gab es im selben Jahr ca. 100000 Lehrkräfte, davon ca. 28000 (28 %) weiblich (Statistical Yearbook 1980, S. 312 f.). Die Versetzungsregeln der Realschule gelten auch für das Gymnasium mit seinen verschiedenen Formen. Die Abschlußprüfung des Gymnasiums (das Abitur) wird jedoch zentral abgelegt, d.h. es gibt nur eine einheitliche Prüfung für alle Kandidaten. Die Abiturienten stehen unter Streß, um bessere Noten zu erhalten. Wegen mangelnder Studienplätze an den Universitäten und Hochschulen bleiben jedes Jahr immer mehr Absolventen des Gymnasiums dem Weiterstudium fern. Während das allgemeinbildende Gymnasium zum Weiterstudium an Universitäten und Hochschulen führt, bleiben den Absolventen des technischen Gymnasiums diese Wege verschlossen, denn die Ausbildung in dieser Gymnasialart führt zu einer Sackgasse.

4.2.3 Bildung der Mädchen

In Ägypten sowie in den anderen arabischen Ländern stehen relativ viele Eltern der Bildung des Mädchens ablehnend gegenüber, obwohl der Islam die Bildung des Mannes sowie der Frau nicht nur als Recht, sondern auch als Pflicht betrachtet. Trotzdem haben Erziehungsberechtigte ihre Töchter nicht in die Koran-Schule geschickt, obgleich diese Schule für beide Geschlechter gedacht war (vgl. ⁶Alī 1976, S. 104 f., 1974 d, S. 54 f.; ⁶Abdaddāīm 1974 a, S. 209 f.; Ahwānī 1955, S. 94). Stattdessen gab es für Töchter der Privilegierten zwei Möglichkeiten: entweder wurden ihnen Privatlehrer zum Unterricht ins Haus geholt, oder sie besuchten private *katātīb* bzw. Elementarschulen, wo es keine Koedukation gab (vgl. Galal 1977, S. 16; Ḥalīfa 1973, S. 16). Die erste Mädchenschule wurde erst im Jahre 1873 gegründet (vgl. u.a. ⁶Alī 1976, S. 104 f.), jedoch gab es schon 1835 eine Missionsschule für Mädchen, die der Angelikanischen Mission gehörte, dazu auch eine Art Primarschule, "die Hebammenschule", deren Lehrkräfte meistens Ausländerinnen waren (vgl. Galal 1977, S. 22; Alkazaz 1978, S. 195).

Da das Bildungswesen auf dem Land immer noch konservativ ist (vgl. ⁶Abdalbāqī 1974, S. 177-180), sind in den letzten Jahren besondere Anstrengungen unternommen worden, die Lage der Bildung besonders der Mädchen zu verbessern, die aber auch noch vielfach auf den Widerstand konservativer Vorstellungen und Einstellungen stößt. "In den unteren Schichten der Bevölkerung vor allem auf dem Lande und in den überbevölkerten Elendsvierteln der Großstädte wird der Schulbildung namentlich der Mädchen, vielfach kein hoher Wert beigemessen" (Köhler 1977, S. 541). Trotzdem ist die Zahl der Mädchen in den Schulen wesentlich angestiegen. Allein von 1953 bis 1973 stieg die Zahl der Mädchen an Grundschulen um 185 %, an Vorbereitungsschulen jedoch um 411 % und an allgemeinen Oberschulen sogar um

5 150 % (vgl. Köhler 1977, S. 546).

Eine wesentliche Vorbedingung für die Einbeziehung der Mädchen in den Bildungsprozeß ist die Errichtung der obligatorischen, unentgeltlichen, koedukativen Primarschule. Doch gibt es immer noch hohe Zahlen von Schulvermeidern, und zwar mehr unter den Mädchen als unter den Jungen. Im Jahre 1971/72 vermieden 41 % der sechsjährigen Mädchen gegenüber 18 % der gleichaltrigen Jungen den Schulbesuch (vgl. Jarrar 1979, S. 44). Daraus kann man ersehen, daß viele Mädchen von ihrem gesetzlich verankerten Bildungsrecht überhaupt keinen Gebrauch machen.

Zwar herrscht jetzt in den Pflichtschulen (6. - 12. Lebensjahr) Koedukation, aber sie kann z.B. in Real-, Berufsschulen und Gymnasien noch nicht durchgeführt werden.

Auch die Lehrerinnen an Grundschulen werden getrennt von den ihren männlichen Kollegen in eigenen Lehrerausbildungsstätten ausgebildet.

Mokhtar (1972, S. 69) hat die Meinung der Lehrerinnen und Lehrer selbst durch Befragung untersucht. Durch die Antworten auf die Frage, ob die Lehrerinnen und Lehrer in der Lehrerbildung die bestehende getrennte Ausbildung oder die Koedukation bevorzugen, kam Mokhtar zum Ergebnis, daß der vorherrschende Teil der Befragten die Geschlechtstrennung bei der Lehrerbildung vorzieht.

Es läßt sich feststellen, daß trotz aller Versuche, den Anteil der Mädchen in der Bildung zu erhöhen und dadurch Chancengleichheit in der Bildung sowie im Berufsleben für das Mädchen zu ermöglichen, der Anteil der Mädchen im Vergleich zu den Jungen an den verschiedenen Schulstufen immer noch niedrig bleibt. Es hat sich erwiesen, daß diese Verhältnisse ein Ergebnis der gesellschaftlichen Implikate der Bildung gegenüber sind. Das hat dazu beigetragen, daß es mehr Schulvermeider im Einschulalter bei den Mädchen gibt als bei den Jungen. Das bedeutet für die Mädchen Ausschluß aus dem Bildungs-

system, und hat außerdem gesamtgesellschaftliche Konsequenzen wie z.B.: Das Fehlen von zukünftigen Arbeitskräften, mehr Analphabeten, keine günstigen Aussichten für wirtschaftliche und soziale Entwicklung usw.

4.2.4 Auslandsschulen in Ägypten

Seitdem sich Ägypten im 19. Jh. an den Westen wendete, kamen zahlreiche Ausländer nach Ägypten; damit wurden auch viele ausländische Privatschulen nach dem Muster des jeweiligen Heimatlandes eingerichtet. Die Schulen standen jedoch auch den Kindern der wohlhabenden ägyptischen Oberschicht offen. Die Zahl dieser Schulen belief sich bis 1956 auf 300. Besucht wurden sie z.B. im Jahre 1956 von ca. 96 000 ägyptischen und ausländischen Schülern. Führend auf diesem Gebiet waren die Franzosen. Sie hatten mit über 100 Schulen den Hauptanteil an Auslandsschulen. Zahlenmäßig waren sie von Briten, Amerikanern (80 Schulen), Italienern (60 Schulen) und Griechen (30 Schulen) gefolgt. Deutsche Schulen gab es nur verhältnismäßig wenige (vgl.: Sulaimān 1968, S. 70; Salāma 1963, S. 33-68). Insbesondere für die koptische Gemeinde spielten die Missionsschulen eine äußerst wichtige Rolle (vgl. Behrens-Abouseif 1972, S. 101). Faktisch haben die Auslandsschulen die Interessen ihres jeweiligen Heimatlandes vertreten.

1958 ist es dem Staat gelungen, diese Auslandsschulen unter Kontrolle zu bringen und sie dazu zu zwingen, Arabisch zu unterrichten, da man festgestellt hatte, daß die ägyptischen Kinder, die in den Auslandsschulen unterrichtet wurden, oft nicht einmal ihre Muttersprache beherrschten.

Heutzutage befinden sich in Ägypten etwa 204 Auslandsschulen, von denen etwa 100 Schulen allein in Kairo sind. 1961 wurden sie zum Teil verstaatlicht, und zum Teil Ägyptern privat unterstellt, die jedoch unter Aufsicht des Erziehungsministe-

riums stehen (vgl.: Ga^yiār 1971, S. 213; Köhler 1977, S. 545; Wohlfahrt 1962, S. 122; Ziock 1968, S. 267 f.).

Bezüglich der drei deutschen Schulen in Kairo und Alexandria, die innerhalb der deutschen auswärtigen Kulturpolitik eine herausragende Bedeutung besitzen (Pfeifer 1979, S. 11), und die zu den angesehensten Anstalten des Landes gehören, lernen Schüler vom Kindergarten bis zum Hochschulreife. Die Deutsche Evangelische Oberschule (DEO) in Kairo z.B. hat durch hohes Leistungsniveau, gute Notendurchschnitte und Abiturzeugnisse einen guten Ruf. Die Süddeutsche Zeitung berichtete am 14. Januar 1981 über die DEO in Kairo. Sie habe immer Numerus Clausus; viel zu viele deutsche und ägyptische Kinder wollten sie besuchen. Von mehr als 1 300 Schülern sind zur Zeit über 900 Ägypter, 337 Deutsche, der Rest Österreicher, Schweizer und andere.

Die Süddeutsche Zeitung führt aus, daß zur Regulierung des Andrangs ägyptischer Schüler in die überfüllten Anfangsklassen der Kindergarten für ägyptische Kinder gesperrt worden sei, und von den alljährlich etwa 200 ägyptische Bewerbern um die Aufnahme in die Vorschule würden nur noch 25 akzeptiert (vgl. dazu: Kühn 1979, S. 640).

Zweifellos ist diese Regulierung keineswegs eine wünschenswerte Lösung, denn es stellt sich die Frage, warum man keine zusätzlichen Klassen oder Schulen nach dem Muster der deutschen Schule einrichtet, anstatt die Schule für die Ägypter zu sperren. Auch wenn dies eine Finanzierungsfrage wäre, so sollte man doch dafür sorgen, daß die Ägypter - obwohl ja unter den Schülern dieser Schule nur die gehobene Mittelschicht und die Oberschicht eindeutig überrepräsentiert (vgl. Vogt 1979, S. 63) - von den modernen Unterrichtsmethoden und -mitteln sowie von der deutschen Sprache profitieren können.

4.2.5 Schulfinanzierung

Für die Bildungsplanung, für die Schaffung eines Ausgleiches, zwischen Bildung und anderen Infrastrukturen in der Gesellschaft und für die Bestrebung nach Gerechtigkeit bei der Verteilung der bereitstehenden Ressourcen zwischen verschiedenen Bildungsstufen gewinnt die Erkennung der Lage der Schulfinanzierung an Bedeutung.

Bildungsfinanzierung wird allerdings direkt oder auch indirekt von verschiedenen Faktoren beeinflusst, wie z.B. Löhnen der Arbeits- und Lehrkräfte, Schulausgaben für Einrichtungen und Lehrmittel usw.

Aufgrund der begrenzten gesellschaftlichen Ressourcen und ihrer herrschaftsspezifischen Nutzung und Verteilung sind die bereitgestellten Bildungsausgaben relativ niedrig. Als Folge werden nicht alle sechsjährigen Kinder eingeschult, da nicht genügend Schulen vorhanden sind. Ebenso gilt dies auch für die Schulflucht, die aufgrund der niedrigen Bildungsausgaben zunimmt (vgl. Jarrar 1979, S. 48 f.). Darüber hinaus spielen Schuldefizite durch Durchfallen, Schulversäumnisse und erhöhte Kosten der Lehrmittel sowie der Ausstattungen bei der Schulfinanzierung eine bedeutende Rolle. Jedoch wird entsprechend der Ausbreitung der Schulpflicht sowie der Schulgeldfreiheit immer mehr für die Bildung aufgewendet.

Innerhalb von zehn Jahren (1952 bis 1962) z.B. haben sich die Ausgaben für Bildung von etwa 12 % auf 16 % des Staatshaushalts erhöht (vgl.: Fiqqī 1971, S. 210, Sulaimān 1968, S. 114, 144, 219). Allein von 1952/53 bis 1969/70 stiegen die Bildungsausgaben etwa um das Fünffache (Baumann 1971, S. 143 f.). So wurden beispielsweise im Jahre 1970 etwa 145 Mill. gegenüber 406 Mill. ägyptische Pfund (L.E.) im Jahre 1977 allein für die Bildung ausgegeben (Statistical Yearbook 1980, S. 660).

4.2.6 Lehrerbildung

Ägypten, wie auch die anderen arabischen Länder, unterscheidet zwischen der Ausbildung für Grundschullehrer und der für Sekundarschullehrer an Realschulen und Gymnasien.

Während sich die Lehrerbildung im deutschsprachigen Raum (s.u.) für alle Lehrer an allen Schulstufen an Universitäten und Hochschulen vollzieht, werden die Grundschullehrer in Ägypten in Lehrerbildungsstätten mit dem Niveau der Oberschule ausgebildet, für die der Realschulabschluß die Voraussetzung ist. Realschul- und Gymnasiallehrer werden jedoch an Universitäten und Hochschulen ausgebildet.

Nach der Revolution wurde die Ausbildung der Grundschullehrer neu strukturiert. Zunächst bestanden folgende Einrichtungen für die Primarschullehrerbildung: Allgemeine pädagogische Schulen, ländliche pädagogische Schulen, spezielle Schulen für Fremdsprachen und Sportlehrerschulen (vgl. Baumann 1971, S. 129). Die Vereinheitlichung und Standardisierung der pädagogischen Ausbildung begann erst 1956. Damit wurde die Zersplitterung des Ausbildungssystems der Grundschullehrer aufgehoben. Nachdem 1952 diese Ausbildung im Anschluß an die Grundschule 5 Jahre gedauert hatte, wurde sie 1956 auf drei Jahre herabgesetzt, nachdem die Mittlere Reife als Voraussetzung für diese Ausbildung galt. Im Schuljahr 1961/62 wurde die Dauer der Ausbildung an Lehrerbildungsstätten wieder auf 5 Jahre heraufgesetzt. Die ersten drei Schuljahre sind dem Gymnasium ähnlich; in den letzten zwei Schuljahren befaßt sich die Ausbildung dann mit Didaktik und Praktika an Grundschulen (vgl. Fiqqī 1971, S. 258 f.; Mursī 1974 b, S. 327-337; Mursī 1970, S. 131-142; Köhler 1977, S. 545; Cāqil 1974, S. 316; Mokhtar 1972, S. 81 f.). Vor allem Lehrerinnen werden an Grundschulen bevorzugt eingestellt. Die Ursache ist wahrscheinlich darin zu sehen, daß die Bildungsbehörden in Ägypten die Ansicht vertreten, daß Mädchen besser geeignet seien,

jüngere Schüler zu unterrichten (vgl. Baumann 1971, S. 106).

Hinsichtlich der Ausbildung der Lehrer an Realschulen sowie an Gymnasien bildeten bis Mitte des 20. Jh. nur einige wenige höhere pädagogische Schulen diese Lehrer aus. Zu diesen ist das im Jahre 1929 eröffnete "Institut für Pädagogik" zu zählen, das 1950 der 'Ain- Šams-Universität angegliedert wurde und 1956 den Status einer Pädagogischen Fakultät erhielt. 1946 wurde eine eigene Pädagogische Hochschule gegründet (vgl. Fiqqī 1971, S. 261 f.; Baumann 1971, S. 54).

Heutzutage befinden sich in vielen Städten Pädagogische Hochschulen, und es werden immer mehr - besonders in ländlichen Gebieten - eröffnet.

Trotzdem mangelt es immer noch an Lehrern. Die Gründe bestehen hauptsächlich in der Verwirklichung der allgemeinen Primarschulpflicht, dem Ausbau des Sekundarschulnetzes und dem Bevölkerungszuwachs. Darüber hinaus suchen sich die Lehrer "attraktive" Berufe, insbesondere im arabischen Ausland, wo man wesentlich mehr verdienen kann. Andere Lehrer nehmen eine Stellung in der Privatindustrie an, wo man praktisch auch viel verdient und besseres Ansehen hat.

Da Ägypten auf dem Gebiet Erziehung und Bildung im arabischen Raum eine führende Rolle spielt, nimmt Ägypten die Verantwortung auf sich, Lehrer ins arabische Ausland zu schicken, obwohl es in Ägypten selbst an Lehrern mangelt. Nach Kühn (1979, S. 638) ist der Mangel an Lehrern in Ägypten ebenso hoch (mehr als 30 000) wie die Zahl der offiziell ins arabische Ausland delegierten Pädagogen. Insgesamt etwa 30 000 ägyptische Lehrer befinden sich in Saudi-Arabien (12 000), in Bahrain (8 000), in Kuwait und Oman (wo 1977 von insgesamt 2 285 Lehrern 1 865 = 81 % aus Ägypten kamen).

Die Folge des Lehrermangels in Ägypten sind vielfach überfüllte Klassen und ein niedriges Unterrichtsniveau. Außerdem müssen die Lehrer in den verschiedenen Stufen des Bildungswesens oft über ihr Stundenmaß hinaus Unterricht erteilen.

Besonders für industrielle Berufsschulen fehlt es in Ägypten an qualifizierten Lehrkräften, denn traditionell führten allein sprachlich-literarische Studien zu gesellschaftlichem Ansehen und sozialer Sicherheit. Daher werden naturwissenschaftlich-technischer Ausbildungsdisziplinen von Jugendlichen abgelehnt oder unterschätzt (vgl. Baumann 1971, S. 116).

Zur Bereitstellung der dringend benötigten Lehrkräfte greift man auf Absolventen anderer Fakultäten zurück, die sich dann in pädagogischen Kursen durch sogenannte ergänzende Studien das benötigte Rüstzeug anzueignen haben. Man versucht außerdem, vorhandene Reserven aufzufinden und nutzbar zu machen, wie z.B. die erneute Gewinnung von pensionierten Lehrern usw.

Widersprüche im Tätigkeitsfeld und in der sozialen Stellung des Lehrers

Die Lehrerbildung ist ein wichtiger Bestandteil eines jeden Bildungswesens, denn von ihrer Leistungsfähigkeit hängen im entscheidenden Maße die Qualität und die Quantität der Bildung und Erziehung ab. Da die Verantwortung der Lehrer gegenüber den ihnen anvertrauten Kindern und somit gegenüber der Gesellschaft so bedeutend ist, muß für die Ausbildung der Lehrer in allen Bildungsstufen eine geplante, einheitliche Ausbildung im Rahmen einer Gesamt-Bildungsplanung durchgeführt sowie Verbesserungen seiner sozialen Stellung in seinem Tätigkeitsfeld und in seinem gesellschaftlichen Leben angestrebt werden.

Um die Bildung zum Aufschwung zu bringen und die Ergebnisse der Erziehung und Bildung fruchtbarer zu machen, kommt es in erster Linie darauf an, inwieweit der Lehrer mit seiner Aufgabe und Fähigkeiten zur vollkommenen Durchführung dieser Aufgabe vertraut gemacht worden ist.

Da die führende Rolle des Lehrers sowohl im Lernprozeß, als

auch in der Persönlichkeitsentwicklung des Schülers erscheint, wird das Verhalten des Schülers von der moralischen Integrität des Lehrers beeinflusst.

"Ist die Vermittlung des Kulturgutes die Verantwortung des Lehrers, so wird die moralische Erziehung in seinen Aufgaben beinhaltet, denn Moral und Ethik sind wesentlicher Bestandteil des Kulturgutes"

"ولذا كانت مسئولية المعلم هي نقل التراث الثقافي في التربية الأخلاقية
تصبح من مسؤولياته وتدخل ضمن هذه المسؤوليات لأن التراث الأخلاقي
جزء أساسي من التراث الثقافي"

(Ahmad 1978 a, S. 339).

Der ägyptische Lehrer ist in seinem Tätigkeitsfeld sowie auch in seinem gesellschaftlichen Leben mit vielen Problemen konfrontiert. Obwohl der soziale Status der Lehrer hauptsächlich von den materiellen Bedingungen und hierunter besonders von der Bezahlung bestimmt wird, sind die Lehrer den anderen Berufen nicht gleichgestellt. Die geringe Besoldung und das damit verbundene geringe berufliche Ansehen der Lehrer bringen auch Geringschätzung in der Öffentlichkeit mit sich. Außerdem erwartet die Gesellschaft vom Lehrer einen bestimmten Lebensstandard, den seine finanzielle Lage meist nicht zuläßt. Hinzu kommen auch geringe Aufstiegsmöglichkeiten und schlechte Arbeitsbedingungen, sowie das oft konfliktgeladene und nicht demokratische Verhältnis zu Schulleitung und -verwaltung (vgl. Jarrar 1979, S. 54), denn es sind "in einem Lehrerkollegium - je nach Größe - verschiedene konfliktauslösende Situationen möglich, z.B. gehören dazu die verschiedenen Ausbildungsformen, die Generationenkonflikte, die Weltanschauungen und politischen Meinungen, die gesellschaftsspezifischen Probleme und die Einstellung zu Vorgesetzten sowie zur Schulbehörde" (Mokhtar 1972, S. 99).

Innerhalb der einzelnen Schulen scheint der Zusammenhalt der

Lehrer allerdings nicht groß zu sein. Auch die Einstellung der Lehrerschaft zur Schulleitung bzw. zum Schulrat (Inspektor) als nächst höherer Instanz und Vertreter der Schulbehörde ist nicht befriedigend, so hat Mokhtar (1972, S. 103) durch seine Untersuchung festgestellt.

Oft stoßen Neulehrer, die moderne pädagogische Theorien und Lehrmethoden studiert haben, auf die Wirklichkeit der Schulbedingungen und auf Hindernisse, die ihnen von konservativen Schulrektoren und Schulräten in den Weg gelegt werden (vgl. CAI 1974 c, S. 24 f.). Es versteht sich, daß der Lehrer unter diesen problematischen Bedingungen in seiner Tätigkeit sowie in den Beziehungen zu seinen Schülern sehr beeinflusst ist. Außerdem ist die kooperative Zusammenarbeit zwischen Lehrerschaft und Elternhaus zu gering und mangelhaft (Jarrar 1979, S. 54; Mokhtar 1972, S. 125), was dazu beiträgt, daß der Lehrer seine sozial-psychologische Funktion als Motivator der Eltern für den Schulbesuch ihrer Kinder nur unzureichend ausübt (Jarrar 1979, S. 54).

So lassen sich die Störfaktoren im Berufsleben des Lehrers zusammenfassen:

- Hinsichtlich der sozialen Stellung muß der Lehrer mit geringer Besoldung, geringen Aufstiegsmöglichkeiten sowie mit geringem Ansehen rechnen.
 - Hinsichtlich der Unterrichtsorganisation ist der Lehrer mit überfüllten Klassen, höherer Stundenpflicht, fehlenden Lehrmitteln, sowie mit persönlichen Auseinandersetzungen mit Kollegen, Schulleitung und Schulbehörden konfrontiert.
- Es leuchtet ein, daß unter diesen Bedingungen die Attraktivität des Lehrerberufs sehr leidet.

Sollen also Maßnahmen zur Vergrößerung des Angebots an Lehrern wirksam werden, müßte man vor allem die Stellung der Lehrer verbessern und die Störfaktoren beseitigen, damit der Lehrer für seinen Beruf werben kann, und damit der Lehrerberuf ein erstrebenswerter Beruf für die Schüler wird.

4.3 Kurzer Abriß über das Bildungswesen in den arabischen Ländern ¹⁾

Das arabische Bildungswesen ist ein Ergebnis vieler Faktoren, die sich aufeinander auswirken, so daß die pädagogische Situation in den arabischen Staaten nur in Zusammenhang mit der geschichtlichen, kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Lage verständlich werden kann.

Hier wird jedoch nur auf die jetzige Lage der Bildung im arabischen Raum eingegangen.

Im allgemeinen sind die arabischen Länder auf eine einheitliche, klare Bildungspolitik angewiesen, die die Bildung in Schwung bringt und sie als nationale Verantwortung anerkennt.

Zwar bemühen sich die arabischen Länder, die Bildung zu pflegen und die Schulpflicht so weit wie möglich durchzuführen, aber die durchschnittliche Zahl der in die Primarstufe aufgenommenen Schüler bleibt im Vergleich zu dem Bevölkerungszuwachs immer noch sehr bescheiden. Auf den nächsten Stufen, d.h. Realschule und Gymnasium, ist die Zahl der Schüler noch bescheidener. Darüber hinaus fehlt der Ausgleich zwischen Quantität und Qualität im Bildungswachstum. Obgleich die arabischen Länder für ihre soziale und wirtschaftliche Entwicklung auf qualifizierte Arbeiter und Fachleute angewiesen sind, ist die berufliche Bildung im Vergleich zu dem allge-

1) Zu diesem Thema s.a.: Arab Literacy and Adult Education Organization 1975; Unesco Division of Educational Policy and Planning 1978; Agency of Educational Documentation and Information 1977; National Centre for Educational Research 1979; Unesco, Statistical Yearbook 1980; Literacy Discussion 1976; Unesco Chronicle 1977; National Centre for Educational Research 1977; Major Trends of Education in Qatar 1979; Educational Innovations in Jordan 1979; National Commission for Education 1979; Ministry of Education in Bahrain, 1977; Naufal 1979; Hilaly 1975; Āqil 1974; Murst 1974 b; Abdaddāim 1974; Blume 1976, Saih 1977; Ansprenger 1972; Mustaffa-Kedah 1977; Abu-Laban 1976; Müller 1981; Flechsig/Fuhr 1981; Elbers/Kull 1981; Omolewa 1981.

meinen Bildungswesen sehr vernachlässigt. Die Ungleichheit der Bildungschancen zwischen Mädchen und Jungen sowie zwischen den verschiedenen Schichten und nicht zuletzt zwischen Stadt und entlegenen Gebieten ist keine Seltenheit.

Trotzdem scheuen die arabischen Staaten keine Mühe, die Bildung auf die richtige Bahn zu führen, indem sie Bildungspläne entwerfen, Bildungsreformen durchführen und mehr Bildungsausgaben aufwenden, was recht positive Schlüsse auf die künftige Entwicklung des Bildungswesens in diesem Raum zuläßt.

In fast allen arabischen Ländern mangelt es, genauso wie in Ägypten, an Lehrern.

Besonders in den Ölländern ist der Lehrermangel erheblich, denn es sind z.B. in Saudi-Arabien etwa 50 % der Lehrer und 90 % der Lehrerinnen an Primarschulen und 73 % der Lehrer bzw. 100 % der Lehrerinnen am Gymnasium nicht Einheimische, in Kuwait machen die ausländischen Lehrer etwa 95 % der Gesamtzahl der Lehrer aus. Die überwiegende Zahl der ausländischen Lehrer in Saudi-Arabien, Kuwait bzw. in manchen anderen arabischen Ländern sind Ägypter.

Der Schulaufbau in den arabischen Ländern

Im allgemeinen umfaßt das allgemeinbildende Schulwesen in den arabischen Ländern - wenn auch die Benennungen verschieden sind - drei Stufen: Grundschule, Realschule und Gymnasium.

Die Bildung in der Grundschule beginnt in der Regel mit der Beendigung des 6. Lebensjahres - in Marokko mit dem 7. - und dauert in den meisten arabischen Ländern 6 Schuljahre (in Marokko und Libanon nur 5, in Kuwait und Südjemen nur 4 Schuljahre).

In den arabischen Ländern gibt es Schulpflicht sowie Schulgeldfreiheit. Die Schulpflicht schwankt zwischen 6 und 9 Jah-

ren. Folgende Tabelle stellt die Schulpflichtdauer in den arabischen Ländern dar:

Land	Schulpflicht- dauer	Anfang der Schulpflicht	Ende der Schulpflicht
- Ägypten, Irak, Sudan, Syrien	6	6	12
- Algerien, Ku- weit	8	6	14
- Tunesien, Li- byen, Jorda- nien, Bahrin	9	6	15

Tabelle 4

(Entnommen aus: 1) Unesco-Statistical Yearbook 1980, S. 137-144; 2) Mursī 1974 b, S. 74).

Durchschnittlich werden in den meisten arabischen Ländern nur etwas mehr als die Hälfte der schulpflichtigen Kinder eingeschult. Hohe Klassenfrequenz und unausgeglichene Lehrer-Schüler-Relation sind fast ein gemeinsames Merkmal des Bildungswesens in den arabischen Ländern.

Die Bildung in der Realschule, die in manchen arabischen Ländern wie Kuwait, Saudi-Arabien, im Irak, im Libanon, im Sudan und im Süd-Jemen "Mittelschule" heißt, dauert in der Regel 3 Jahre (im Libanon und in Kuwait 4 Jahre).

In den übrigen arabischen Ländern wie Marokko, Algerien und Tunesien ist eine Trennung zwischen Realschule und Gymnasium nicht zu finden, da beide Schulstufen die Sekundarstufe bilden.

In Jordanien, Kuwait, Marokko, Algerien und im Libanon gehört die Realschule in die Schulpflichtzeit.

Auch in den übrigen arabischen Ländern herrscht zur Zeit die

Tendenz, die Realschule zu einer Pflichtschule zu machen. Die dritte Stufe des allgemeinbildenden Schulwesens dauert in fast allen arabischen Ländern drei Jahre (ausgenommen Kuweit mit 4 Jahren) und umfaßt in der Regel das Humanistische und Naturwissenschaftliche Gymnasium.

Hinsichtlich der Probleme aller Stufen des allgemeinbildenden Schulwesens sind die arabischen Länder mit etwa denselben Problemen wie das ägyptische Schulwesen konfrontiert (s.o.).

4.4 Das Analphabetentum in Ägypten und in den arabischen Ländern

Aus der voranstehenden Analyse der pädagogischen Situation in Ägypten sowie in den arabischen Ländern ergibt sich, daß sich im arabischen Raum eine hohe Anzahl von Analphabeten - etwa 50 Millionen (Naufal 1979, S. 33; Mursī 1974 b, S. 26) - befinden.

Obwohl der Prozentsatz der Analphabeten in den arabischen Ländern zwischen 1960 und 1970 von 81,7 % auf 73 % gesunken ist, stieg die absolute Zahl von 43 Mill. im Jahre 1960 auf 50 Mill. im Jahre 1970 (Sultān 1975, S. 298). Dies ist in erster Linie auf die Bevölkerungsexplosion zurückzuführen. Daher steht den Anstrengungen zur Bekämpfung des Analphabetentums in den arabischen Ländern ein Bevölkerungszuwachs sehr großen Ausmaßes gegenüber. Denn die vorhandenen Schuleinrichtungen wachsen nicht annähernd so schnell wie die Kinderzahl im Schulalter. Aus der Differenz von möglicher Schülerzahl und tatsächlicher Zahl der Schulplätze entsteht ein beträchtlicher Zuwachs an Analphabeten. Gegenüber einer Analphabetenrate von über 80 % in den arabischen Ländern (Binswanger 1978, S. 243) waren 1979 in Ägypten etwa 38 % der Männer und 67 % der Frauen in Großstädten Analphabeten; auf dem Lande gab es jedoch 67 % bei den Männern und 92 % bei den Frauen

(ʿAbdalbārī 1979, S. 91). Jedoch hat sich eine Entwicklung der Frauenbildung vollzogen, die auf die Entwicklung des sozialen Bewußtseins der Frau gegenüber, auf die Frauenbewegungen, auf die europäischen Missionsschulen, auf die Schulgeldfreiheit und die Demokratisierung der Bildung zurückgeht (s.o.). Trotz aller Mühen, das Analphabetentum in den arabischen Ländern abzuschaffen, muß man die Alphabetisierungskampagne im Verhältnis zur Wichtigkeit des Problems als sehr bescheiden bezeichnen. Darauf wies die zweite Regionalkonferenz zur Bewertung der Bemühungen zur Bekämpfung des Analphabetentums in den arabischen Ländern (1966 bis 1971) hin, die feststellte, daß der jährliche Durchschnitt des Analphabetenrückgangs, der nur 5 bis 7 % aller Analphabeten beträgt, sehr niedrig ist (vgl. Mursī 1974 b, S. 88).

Neben den Erziehungsministerien, denen die Bekämpfung des Analphabetentums in den arabischen Ländern obliegt, organisieren auch die Ministerien für Kultur, Landwirtschaft, Gesundheitswesen, soziale Fragen und für Industrie Fortbildungsveranstaltungen auf ihren jeweiligen Gebieten. Andere Bemühungen obliegen dem "Sirs-el-Layyan-Zentrum" in Ägypten, das im Jahre 1952 mit Hilfe der Unesco für die ganze arabische Liga gegründet wurde (vgl. Aḥmad 1976, S. 12-15).

Die Programme der Erwachsenenbildung (Alphabetisierungskurse) in den arabischen Staaten lassen sich in zwei Gruppen einteilen:

- a) Allgemeine Programme, die sich an alle Staatsbürger wenden und eine generelle Verbreitung des Wissens beabsichtigen,
- b) Programme, die sich an bestimmte Bevölkerungskreisen wenden, um ihnen das Wissen und die Fertigkeiten zu vermitteln, die mit ihrer beruflichen Tätigkeit im Zusammenhang stehen, oder die deren Status in der Gesellschaft entsprechen (Aḥmad 1976, S. 13; s.a. Baumann 1971, S. 93; Duwāra 1974, S. 26 f.; Andel 1976, S. 125 f.; Binswanger 1978, S. 237-244; Köhler 1977, S. 541).

Zu den Bemühungen um die Erwachsenenbildung müßte langfristig der Aspekt der Chancengleichheit für alle Schulpflichtigen verstärkt berücksichtigt werden. Dies betrifft nicht nur die Frage nach Ausbildungsplänen, sondern insbesondere auch die Leistungen der Schulen bei der Alphabetisierung. Hier müssen in der Motivation von Lehrern und Schülern, in den Unterrichtsinhalten und Lehrmitteln noch viele Verbesserungen vorgenommen werden.

5. Probleme mit behinderten Kindern in Ägypten

Einleitung

Nachdem die sich auf das Schulwesen in Ägypten auswirkenden Faktoren analysiert und das jetzige ägyptische Schulwesen und seine Probleme dargestellt worden sind, wenden wir uns einem anderen Punkt zu, nämlich dem Sonderschulwesen in Ägypten, mit dem Ziel, ein Sonderschulwesen in Ägypten nach dem Muster deutschsprachiger Länder zu "konstruieren". Bevor man diesen Versuch wagt, sollte man zunächst auf die Probleme mit behinderten Kindern in Ägypten eingehen: Z.B. welche Einrichtungen es für Behinderte in Ägypten gibt, auf welche Weise sonder-schulbedürftige Kinder pädagogisch betreut werden, ob behinderte Kinder in der Gesellschaft integriert sind und welche Einstellung das Elternhaus und die Gesellschaft den behinderten Kindern gegenüber haben usw.

Besonders weil sich die ägyptische Regierung derzeit für die Probleme der Behinderten einsetzt, erfährt die Behindertenpädagogik von seiten der offiziellen Stellen eher Förderung, was es sinnvoll erscheinen läßt, mit diesem Versuch zur Aufklärung der Problematik hinzutragen.

Es muß vor allem darauf hingewiesen werden, daß das Gebiet Sonderpädagogik (Special Education) ein neues Gebiet in Ägypten ist und daß es dort sowohl an Dozenten als auch an Spezialisten sowie natürlich an Literatur mangelt.

Im allgemeinen benötigt das Sonderschulwesen und die Sonderpädagogik in Ägypten einen systematischen Aufbau.

5.1 Die Lage der behinderten Kinder in Ägypten

Behinderte Kinder, seien sie Körperbehinderte, Lernbehinderte, Geistigbehinderte, Blinde, Sehbehinderte, Gehörlose,

Schwerhörige, Stumme, Sprachbehinderte, Verhaltensgestörte, Kranke oder auch Mehrfachbehinderte, die auf Sonderschulen angewiesen sind, bleiben meistens in Ägypten der Sonderschule fern.

Obwohl sich in Ägypten eine relativ große Zahl von Behinderten verschiedener Art befinden, die etwa 10 pro tausend ausmachen (vgl.: 'Abdarrahīm/Aḥmad 1979, S. 112 f.), bleibt die Betreuung dieser Behinderten sehr bescheiden.

Besonders vor der Revolution von 1952 waren die Behinderten sehr vernachlässigt. Obwohl es damals etwa 90 000 Gehörlose gab, entstanden nur zwei Gehörlosenschulen, die nur 80 gehörlose Schüler betreut haben.

Obgleich das Schulgesetz von 1968 und die endgültige ägyptische Verfassung von 1971 den behinderten Kindern Bildungschancen durch eigene differenzierte Klassen zubilligen, erfahren sonderschulbedürftige Kinder in der Regel - besonders in ländlichen Gebieten - kaum eine pädagogische Betreuung, da die vorhandenen Sonderschulen, die sich nur in manchen Großstädten befinden, nicht ausreichend sind.

Demzufolge werden die meisten behinderten Kinder von den Sonderschulen nicht erfaßt. Außerdem besteht in den Sonderschulen keine Schulpflicht. Das geschieht in Ägypten in einer Zeit, wo andere Länder auf dem Gebiet Sonderpädagogik aus menschlichen sowie auch aus wirtschaftlichen Gründen große Fortschritte gemacht haben.

5.2 Einstellung des Elternhauses und der Gesellschaft gegenüber behinderten Kindern

Die Einstellung der Eltern bzw. der Gesellschaft zu den behinderten Kindern unterscheidet sich nach sozio-ökonomischen Kriterien.

Gebildete, reflektierende Eltern akzeptieren den Fall ihres

behinderten Kindes und versuchen, ihm mit allen Mitteln zu helfen, sich in die Gesellschaft zu integrieren; manche ungebildete Eltern dagegen bezeichnen ihr behindertes Kind als abschreckend. Sie werden stark schockiert, wenn sie erfahren, daß sie ein behindertes Kind zur Welt gebracht haben. Besonders die Mutter fühlt sich davon sehr betroffen; sie schämt sich und bereut die Tat, als wäre sie daran schuld, ein behindertes Kind zur Welt zu bringen. Der Vater bezeichnet dies als sein Schicksal; die ganze Familie betrachtet das behinderte Kind als Fremdkörper, und auch als Last. Einerseits verleugnen manche Eltern die Behinderung ihres Kindes; sie verwöhnen es, oder sie vernachlässigen es. Andererseits werden behinderte Kinder von der Gesellschaft nicht akzeptiert, denn die Gesellschaft bezeichnet sie nur als wirtschaftliche Belastung (vgl. Hamza 1975, S. 114).

Besonders im Berufsleben sind Behinderte benachteiligt; für sie sind viele Berufe ausgeschlossen. All das weist darauf hin, daß behinderte Kinder sozial benachteiligt sind. Solche Verhältnisse, die ein behindertes Kind umgeben, beeinträchtigen zweifellos seine Persönlichkeit und seine Integration in der Gesellschaft. Ihm fällt es schwer, sich unter diesen Bedingungen zu entfalten. Es fühlt sich gehemmt und isoliert dadurch, daß es meistens negative Einstellungen und falsches Mitleid von den anderen erfährt, was es zu Haß und Aggressivität neigen läßt. Zweifelsohne wird ein behindertes Kind dadurch seine Fähigkeit bezweifeln, überhaupt etwas zu leisten, was sich auf seine Schulleistung negativ auswirkt. Ein sozial benachteiligtes behindertes Kind hat außerdem unter seelischen Konflikten und Minderwertgefühl zu leiden. Da dieses Kind wenig Kontakt mit der Außenwelt aufnimmt (viele Eltern sperren ihr behindertes Kind zu Hause ein), fehlt es bei ihm an notwendigen Erfahrungen und es bleibt dadurch von den anderen völlig abhängig. Daher besteht die Aufgabenstellung der Eltern bzw. der ganzen Gesellschaft darin, behinderte Kinder

als Kinder und nicht als Behinderte zu behandeln, ihnen zu helfen, sich in die Gesellschaft zu integrieren, ihre negative Vorstellung über die eigene Persönlichkeit abzubauen und nicht zuletzt unabhängig zu sein. Dabei müssen natürlich Leistungsfähigkeit, psychische Veranlagung, Intelligenz der behinderten Kinder, ihr Gesundheitszustand, ihre Emotionen und ihre bisherigen erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten berücksichtigt werden.

5.3 Einrichtungen für behinderte Kinder in Ägypten

5.3.1 Einrichtungen für Blinde

Der Prozentsatz der Blinden in Ägypten zählt zu den hohen Quoten in der Welt. 1970 gab es in Ägypten 100 000 Blinde, d.h. 0.45 % der Gesamtbevölkerung. Dazu kommen noch blinde Mehrfachbehinderte, deren Zahl aus verschiedenen Gründen nicht zu schätzen ist, vor allem weil es weder Erhebungen noch eine Meldepflicht gibt (vgl.: Hamza 1975, S. 1031; Ahmad 1978 b, S. 33).

Folgende Tabelle stellt die Zahl der Blinden in Ägypten dar:

Jahr	Bevölkerungszahl	Davon Blinde	Prozentsatz
1907	11 189 980	148 280	1,3 %
1917	12 718 255	154 329	1,2 %
1927	14 718 864	109 934	0,8 %
1937	15 920 964	86 727	0,5 %
1947	18 966 767	75 344	0,4 %
1960	26 159 000	92 358	0,36 %
1970	34 500 000	100 000	0,45 %

Tab. 5

(Quelle: Ahmad 1978 b, S. 33).

Der Hauptgrund für die hohe Quote von Blinden in Ägypten liegt darin, daß in Ägypten viele Augenkrankheiten verbreitet sind.

Folgende Tabelle stellt die Zahl der Blinden je 1 000 Einwohner in verschiedenen Ländern der Welt dar: (Stand 1974)

Land	Zahl der Blinden je 1000 Einwohner	Land	Zahl der Blinden je 1000 Einwohner
Ägypten	4.00	Japan	2.00
Australien	0.70	Kanada	1.46
Britannien	2.07	Schweiz	0.50-0.60
Bundesrepublik		Spanien	0.90
Deutschland	0.70	USA	1.98
Italien	1.00		

Tab. 6

(Quelle: Ahmad 1978 b, S. 47).

Es läßt sich feststellen, daß sich in Ägypten im Vergleich zu

anderen Ländern der Welt eine hohe Quote von Blinden befindet.

Im Vergleich zu anderen Behinderungsarten machte 1970 der Prozentsatz der Blinden in Ägypten etwa 15.3 % aus, gegenüber 31.0 % im Jahre 1967. Verteilt man die Blinden nach Alter, so stellt man fest, daß nur 1090 von 100 000 Blinden, d.h. nur etwa 1 % aller Blinden von der Grundschule für Blinde Gebrauch machen können (vgl.: Ahmad 1978 b, S. 49-52).

Aufbau der Schule für Blinde

Die erste Schule für Blinde wurde in Ägypten im Jahre 1870 errichtet (vgl.: Fiqqī 1971, S. 83), und zwar als Bewahranstalt für blinde Kinder, aber nicht als Sonderschule im pädagogischen Sinne. Erst im Jahre 1957 hat das Kultusministerium den blinden Kindern erlaubt, die Abschlußprüfung der Grundschule abzulegen; 1957/58 wurde die erste Realschule für Blinde errichtet, und 1961/62 legten erstmals blinde Schüler die Mittlere-Reife-Prüfung ab; somit mußte man für diese Schüler eigene Klassen an zwei Gymnasien errichten, damit sie weiter lernen können. 1964 machten praktisch die ersten blinden Schüler in Ägypten das Abitur und fingen an, an der Universität weiter zu studieren.

Nach Ahmad (1978 b, S. 105 f.) befinden sich derzeit in Ägypten 20 Grundschulen für Blinde, davon 13 eigene Grundschulen und 7 angeschlossene Kleinklassen an Schulen für Gehörlose, dazu noch drei Realschulen, zwei Gymnasien und eine Berufsschule für Blinde.

Es können in die Schule für Blinde Kinder aufgenommen werden, die im Alter von 6, 7 oder 8 Jahren sind, nachdem sie medizinisch untersucht worden sind. Blinden Kindern mit anderen Körper-, Geistes- oder Sinnesbehinderungen wird der Besuch einer Blindenschule nicht zugebilligt.

Die Dauer der Bildung an Schulen für Blinde entspricht der Dauer der Regelschule, nämlich 6 Schuljahre Grundschule, 3 Jahre Realschule und 3 Jahre Gymnasium. Manche Blindenschulen sind Internatsschulen. Einige Blindenschulen werden in Ägypten von Institutionen, Verbänden und Privatinitiativen unterstützt (z.B. das Institut für Bildung und Betreuung der Blinden in Al-Zeitun-Kairo und andere Institutionen in Kairo und Alexandria).

5.3.2 Einrichtungen für Sehbehinderte

Für sehbehinderte Kinder und Jugendliche, die wegen ihrer Sehschädigungen in der Regelschule nicht weiter gefördert werden können, gibt es in Ägypten nur in vier Großstädten, nämlich in Kairo, Alexandria, Gizeh und Bani-sweif eigene Schulen, die eine Grund- und Realschule für Sehbehinderte umfassen, dazu gibt es auch manche Kleinklassen für Sehbehinderte in allgemeinen Grundschulen (vgl.: Hamza 1975, S. 126-128; Aḥmad 1978 b, S. 132 f.).

Nach Hamza (1975, S. 125) gibt es keine genauen Statistiken über Sehbehinderte in Ägypten und ihre pädagogische Betreuung.

5.3.3 Einrichtungen für Gehörlose und Schwerhörige

Gehörlose sind keine homogene Gruppe, denn es bestehen zwischen ihnen große Unterschiede, die auf folgende Faktoren zurückzuführen sind:

- Das Alter, in dem der Mensch gehörlos geworden ist;
- den Grad des Verlusts des Hörvermögens;
- die Schularten, die der Gehörlose besucht hat und
- die Kommunikationsarten und Kontaktmöglichkeiten im Eltern-

haus und in der Gesellschaft.

Früher betrachtete man in Ägypten Gehörlose als nicht lernfähig insofern, daß Sprechen der einzige Weg zum Lernen sei. Erst im Jahre 1943 wurde in Kairo die erste staatliche Gehörlosenschule errichtet (vgl.: 'Abdarrahīm/Aḥmad 1979, S. 212).

Da gehörlose Kinder beim Lernprozeß langsamer sind als hörende Kinder, und da sie das gleiche Pensum nicht in gleicher Zeit verfolgen können, sind sie in der Regel 3 bis 4 Jahre zurückgeblieben. Einrichtungen für Gehörlose in Ägypten findet man nur in sieben von fünfundzwanzig Territorien, nämlich in Kairo, Alexandria, Suez, Faium, Minia, Ismailia und Shebin el-Kom. Die Gehörlosenschulen sind Internatschulen; sie nehmen gehörlose Kinder im Alter von 5-8 Jahren auf, die dort 8 Schuljahre bleiben können. Gehörlosen Kindern mit anderen Behinderungen werden in diese Schulen nicht zugelassen.

Nach Beendigung der achten Klasse der Grundschule für Gehörlose lernen die Gehörlosen Handwerke und leichte Berufe, denn es gibt für sie keine weiterführenden Sonderschulen mehr.

Für schwerhörige Kinder gibt es derzeit in Ägypten angeschlossene Kleinklassen an manchen allgemeinbildenden Grundschulen, wo sie 6 Jahre gefördert werden können.

5.3.4 Einrichtungen für Körperbehinderte

Körperbehinderte und schwerkranke Kinder und Jugendliche haben keine Sonderschulen, sondern Bewahranstalten und Rehabilitationszentren, wo sie leichte Berufe erlernen können, um ihr Brot zu verdienen und selbständig zu sein.

Genaue Zahlen von körperbehinderten Kinder im Schulalter kann man nicht geben, denn es fehlt an Statistiken über diese Gruppe von Kindern und über ihre pädagogische Betreuung (vgl.: Ḥamza 1975, S. 139, 169, 185, 232). Jedoch finden kör-

perbehinderte Kinder und Jugendliche von seiten der jetzigen Regierung mehr Zuwendung. Beispiel dafür ist "The Wafa'a wa Amal (Faith & Hope) Rehabilitation Centre" in Kairo.

5.3.5 Einrichtungen für geistig Behinderte

"In Anlehnung an den Terminus 'körperliche Behinderung' spricht man in deutschsprachigen Ländern von geistiger Behinderung. In angelsächsischen Ländern sind dafür die Bezeichnungen mental deficiency und mental retardation gebräuchlich" (Wörterbuch der Psychologie 1978, S. 373).

In Ägypten werden die Klassifikationsrichtlinien der Weltgesundheitsorganisation (WHO) angenommen, nach denen innerhalb der "Oligophrenie" "Schwachsinnformen, die ererbt oder in früher Kindheit erworben wurden und bei denen die psychischen, insbesondere die kognitiven Leistungsmöglichkeiten des Menschen erheblich beeinträchtigt sind" (Wörterbuch der Psychologie 1978, S. 373) drei Abstufungen unterschieden werden: leichte, mittelgradige und hochgradige geistig Behinderung, und zwar nach dem jeweiligen IQ-Bereich:

- Der leichte Grad umfaßt einen IQ-Bereich von 70-50. Man spricht in diesem Falle auch von sogenannten schulbildungsfähigen schwachsinnigen Kindern, die in der Regelschule nicht weiter gefördert werden können;
- Der mittlere Schweregrad der geistigen Behinderung umfaßt einen IQ-Bereich von 50-25. Diese Kinder sind nicht schulbildungsfähig, können aber in Sondertagesstätten oder "geschützten Werkstätten" gefördert werden, dadurch können sie ihren Lebensunterhalt verdienen;
- Die schwerste geistige Beeinträchtigung beginnt bei einem IQ unter 25. Zu dieser Gruppe gehören Kinder, die nicht einmal die Anfänge der Sprache erlernen können und auf Pflege angewiesen bleiben.

Für die erste Gruppe (leicht geistig Behinderten) gibt es derzeit in Ägypten vier Förderschulen (madāris at-tarbiya al-fikriya مدارس التربية الفكرية) und 120 Kleinklassen, in die zurückgebliebene Kinder im Alter von 6-14 Jahren aufgenommen werden, vorausgesetzt, daß sie nicht mehrfachbehindert sind.

Die Förderung in diesen Schulen dauert in der Regel 6 Jahre; sie ist schulgeldfrei. Die "Förderschulen für Schwachsinnige" sind teilweise Internatschulen.

Für die zweite und dritte Gruppe der geistig Behinderten gibt es in Ägypten zwei geschützte Werkstätten, wo die Kinder und Jugendlichen für einfache Tätigkeiten vorbereitet werden. Diese geschützten Werkstätten unterliegen dem Ministerium für Sozialwesen (vgl.: Hamza 1975, S. 268 f., 282; Abdarrāhīm und Aḥmad 1979, S. 24-30).

Kritik

Diese Eingliederung der Geistigbehinderten nach IQ in drei Gruppen entspricht der in der DDR beschlossenen Eingliederung der "Hilfsschüler" in "Debilen", "Imbezillen" und "Idioten", was noch ausführlich kritisiert werden wird (s. Kapitel 8).

Aus der geübten Kritik des IQ-Wertes läßt sich schließen, daß Intelligenzquoten keine objektiven, zuverlässigen Aussagen sind für die Bestimmung bzw. Abgrenzung Lernbehinderter gegenüber Nichtlernbehinderten einerseits und für Abgrenzung Lernbehinderter gegenüber Geistigbehinderten. Es hat sich auch erwiesen, daß Intelligenztests bzw. IQ-Werte keinesfalls als Maßwert für die Gradabstufung des "Schwachsinn" in "Debilität", "Imbezilität" und "Idiotie" gelten können. Ferner ist diese Gradabstufung des "Schwachsinn", die Ägypten von der amerikanischen Klassifikation der "Schwachsinnformen" übernimmt, offensichtlich eine verwirrende Abstufung, so daß man in Ägypten immer noch keinen klaren Begriff für Lernbehinderung hat. Man gliedert lernbehinderte mit geistigbehin-

derden Kindern oft zusammen ein.

5.4 Probleme mit lernbehinderten und lerngestörten Kindern

5.4.1 Begriffsbestimmung

"Lernbehinderung" ist ein sehr komplexer Begriff vielseitiger Ursachen (s.u.). Vor allen Dingen ist es nicht möglich, diesen Begriff nach Intelligenzgraden zu erfassen. Es wurde festgestellt, daß bei "Lernbehinderungen" kaum präzise Merkmale objektiv festgestellt oder diagnostiziert werden können. Auch eine objektive Definition oder Beschreibung des lernbehinderten Schülers ist nicht vorhanden.

Die in Ägypten für den Begriff "Lernbehinderung" bzw. "Lernbehindert" verwendeten Begriffe wie "geistige Behinderung leichter Grad" oder "Debilität" sind abzulehnen, denn sie sind dem Begriff "Lernbehinderung" nicht entsprechend und bringen uns diesem Begriff nicht nahe. Stattdessen wird hier für den Begriff "Lernbehinderung" bzw. "Lernbehinderte" entschieden. Ausführliche Definitionen finden sich im Kapitel 8.

5.4.2 Entstehungsbedingungen

Aufgrund der vorherigen Analysen und der Darstellung der Bildungsprobleme in Ägypten, läßt sich feststellen, wie hoch die Zahl der lernbehinderten und lerngestörten Kinder in Ägypten ist. Ursachen dafür sind u.a. auf Faktoren zurückzuführen, die sich auf das Milieu des Kindes bzw. des Schülers, auf die Schule und auf den Schüler selbst beziehen (s.o.).

Die Bedingungen für die Entstehung von Lernbehinderungen können also organische und umweltbedingte Ursachen sein. Besonders in Ägypten, wie es sich aus den Analysen der sozialen,

wirtschaftlichen und pädagogischen Situation erwiesen hat, sind Lernbehinderungen eine Folge der ungünstigen soziokulturellen, sozio-ökonomischen sowie schulischen Bedingungen sind. So bringen uns folgende Faktoren diesen Entstehungsbedingungen nahe:

- Eltern, die aus verschiedenen Gründen (s.o.) keinen Wert auf die Bildung ihrer Kinder legen, sind keine Seltenheit;
- Aus Mangel an Lernmotivation sowohl im Elternhaus, als auch in der Schule meiden viele Schüler - insbesondere auf dem Lande - den Schulbesuch; Schulversäumnisse und Schulschwänzen beeinträchtigen natürlich das Schulleistungsniveau. Auf der anderen Seite wird das Schulversagen gleichermaßen als Folge eines Schulversäumnisses bzw. Schulschwänzens angesehen, was auch zur Beeinträchtigung der Schulleistungen führt, und dadurch treten schwere Leistungsausfälle auf;
- Das Fehlen an Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus trägt dazu bei, daß die Schule dem Kind fremd bleibt;
- Unzulängliche Verhältnisse im Milieu des Kindes machen aus ihm einen Schulversager;
- Schulverhältnisse und Schumatmosphäre, die aus Angst und Mißtrauen bestehen, können nur hemmende Faktoren sein, die sich auf das Leistungsniveau eines Kindes negativ auswirken;
- Autoritäre Erziehung in unseren Schulen erzeugt Schulängste und macht aus dem Lehrer einen "bösen Mann" und aus der Schule eine Art Strafanstalt;
- der Leistungsdruck bei Abschlußprüfungen entmutigt die Schüler und entzieht ihnen das Interesse am Lernen;
- Mangelhafte Schulgebäude, Einrichtungen und Lehrmittel hindern sowohl Lehrer als auch Schüler daran, einen qualitativen Unterricht zu erleben;
- In unkindgemäßen Unterrichtsmethoden, in kindfernen Unterrichtsinhalten, in einem Lehrerwechsel während des Schuljahres sowie in der pädagogisch-psychologischen Einstellung

- des Lehrers gegenüber dem Schüler können Ursachen für Lernstörungen und Lernbehinderungen beim Kind liegen;
- Kinder nicht seßhafter Familien (z.B. Beduinen, Teilzeitarbeiter) werden durch dauernden Wandel und Ortwechsel lerngestört;
 - In unteren Schichten der Bevölkerung, vor allem in ländlichen Gebieten und in den überfüllten Elendsvierteln der Großstädte wird der Schulbildung namentlich der Mädchen kein hoher Wert beigemessen, d.h. dort herrschen negative Einstellungen zur Bildung der Mädchen;
 - Unqualifizierte, schlecht bezahlte Lehrer können auch Ursachen für das schlechte Leistungsniveau der Schüler sein, denn der Lehrer kann nichts geben, was er selbst nicht hat;
 - Außerdem kann aber ein Lehrer mit überfüllten Schulklassen nichts anfangen; er kann das lerngestörte bzw. lernbehinderte Kind so gut wie nicht erkennen;
 - Die Ursachen können im Kind liegen, z.B. Störungen im Körper, Mangel an Konzentrationsfähigkeit, geringe Ausdauer beim Lernen als geistige Arbeit oder auch mangelhafte Intelligenz usw.

Natürlich kann man nicht für alle Kinder, die in der Schule versagen, Sonderschulen für Lernbehinderte gründen. Ferner sind nicht all diese Kinder lernbehindert, denn es kann nicht sein, daß die hohe Zahl von Schülern, die in der Grundschule versagen, die Grundschule ohne Abschluß verlassen oder die sogar nach der Schulpflichtzeit immer noch nicht lesen und schreiben können, ein Zeichen für Lernbehinderungen ist. Zweifellos sind viele von diesen Schulversagern lerngestört oder verhaltensgestört, und ihre Beeinträchtigungen sind durch die Schulsituation bedingt. Daher sollten die Entstehungsbedingungen des Schulversagens in der Schule zunächst beseitigt werden. Verbesserung der schulischen Bedingungen und Durchführung sonderpädagogischen Maßnahmen könnten den Schülern in der Regelschule bessere Chancen zur Förderung des

Lernens anbieten (s.u., Konkrete Vorschläge). Das heißt aber nicht, daß man damit das Problem der lernbehinderten Schüler auf einfacher Weise gelöst hat, denn es bleiben trotz aller Bemühungen ein Teil dieser Schulversager als "Restgruppe" ohne optimale Förderung. Wer also trotzdem in der Schule infolge psychisch-physischer Ursachen oder sozio-kultureller Benachteiligung versagt und Lernleistungsschwäche aufweist, so daß er in der Regelschule nicht optimal gefördert werden kann, der gehört dann in die Schule für Lernbehinderte.

5.4.3 Pädagogische Betreuung lernbehinderter Kinder in Ägypten

Vor allem müssen wir uns im klaren sein, daß in Ägypten der Begriff der Lernbehinderung nicht bekannt ist. Jedoch heißt das nicht, daß wir keine lernbehinderten und lerngestörten Kinder haben, ganz im Gegenteil stellten wir durch die vorher dargestellten Analysen fest, daß es unter den schlechten Bedingungen, die das Kind in der Grundschule umgeben, viele lernbehinderte und lerngestörte Kinder gibt, die bedauerlicherweise keine sonderpädagogische Betreuung erfahren.

Nach Ahmed (1972, S. 182) sind in Ägypten für schwer erziehbare, milieugeschädigte und minderbegabte Kinder noch keine Sonderschulen errichtet worden.

Zurückgebliebene Kinder haben die Möglichkeit, die Klasse zwei mal zu wiederholen. Wenn sie trotzdem in der Schule nicht mitkommen können, müssen sie die Schule verlassen, ohne lesen und schreiben zu können. Wohlhabenden Kindern steht die Chance offen, sich in Privatschulen ausbilden zu lassen.

Es versteht sich, daß auch für lernbehinderte Kinder keine Bildungschancengleichheit besteht.

Daß lernbehinderte und lerngestörte Kinder für dumm und faul

gehalten werden, obwohl es in der Regel nicht in ihrer Hand liegt, daß sie lernbehindert oder lerngestört sind, werden sie gehemmt und verlieren dabei die Lernmotivation, demzufolge schwänzen sie die Schule.

Auch wenn wir die sogenannte "Förderschule" für leicht geistig Behinderte (madrasat at-tarbiya al-fikriya مدارس التربية الفكرية) als Sonderschule für Lernbehinderte bezeichnen wollen, stehen uns viele Probleme bevor, nämlich:

- Für die "Förderschule" gibt es kein pädagogisches Konzept, das auf pädagogisch-psychologischen Grundlagen basiert.
- "Bedauerlicherweise gibt es für die 'Förderschule' immer noch kein Konzept ... Die ganze Arbeit in dieser Schule läuft aufgrund der Privatinitiative und der eigenen Versuche der Lehrer an dieser Schule nach Empfehlungen des Kultusministeriums "

"للأسف الشديد ، لا توجد لمدارس التربية الفكرية مناهج حتى الآن ... وتسير العملية التربوية في هذه المدارس على أساس الفهم والاجتهاد الشخصي "

(Abdarrēhīm/Aḥmad 1979, S. 47).

In vielen Fällen muß der Lehrer an "Förderschulen" zu einem Lehrplan der Regelschule greifen. Hier begegnen ihm gewisse Probleme:

- Wenn der Lehrer an "Förderschulen" bei einem lernbehinderten Kind im Alter von 9-12 Jahren etwa die Lerninhalte der Regelschule anwendet, werden diese Lerninhalte der Lernfähigkeit des lernbehinderten Kindes natürlich nicht mehr angemessen sein;
- Es fehlt an der "Förderschule" an sonderpädagogischen Lehrmethoden;
- Es gibt sogar keine berufliche Bildung für lernbehinderte Kinder und Jugendliche;
- Absolventen der "Förderschule" stehen nach Beendung der

sechsten Klasse keine Bildungschancen mehr zur Verfügung. "Es ist zu bedauern, daß es für diese Schüler (Lernbehinderte) keine höhere Bildungsstufe nach Beendigung der Grundschule (Förderschule) gibt, die diese Schüler für das Berufsleben vorbereitet. Das bedeutet, daß ihr Anteil an Bildung im Vergleich zu anderen Schülern sehr bescheiden ist. Während die modernen pädagogischen Theorien für eine Verlängerung der Schulpflicht für Kinder an Regelschulen bis zum 17. Lebensjahr plädieren, muß das Kind in der 'Förderschule' in Ägypten mit einer begrenzten Bildungschance (6 Jahre) rechnen und ohne berufliche Qualifikation oder irgendeine entsprechende Ausbildung nach Hause zurückkehren" (Abdarrāhīm/Aḥmad 1979, S. 38).

"ولأسف الشديد ، لا توجد مرحلة أعلى من المدرسة الابتدائية
لأعداد هؤلاء الأطفال الموقوفين لاعداداً مهنيًا للحياة . ومعنى
ذلك أن نصيب المواطن المعوق من التعليم أقل من نصيب زميله
المواطن العادي ، في الوقت الذي تسير فيه الاتجاهات التربوية
الحديثة إلى وجوب زيادة فترة التعليم الإلجباري للأطفال
العاديين إلى سن ١٧ سنة ، بينما نجد هنا الطفل ينهي دراسته
المحدودة بمدارس التربية الفكرية ليعود مرة أخرى إلى البيت
دون أعداد مهني أو تعليمي يتناسب مع مستواه العقلي."

- Obwohl das lernbehinderte Kind besonders auf fachspezifische, sonderpädagogische Betreuung angewiesen ist, fehlt es in Ägypten sowohl an Sonderschullehrern für Lernbehinderte als auch für andere Behindertenarten. Außerdem gibt es in der "Förderschule" weder Sozialpädagogen noch Psychiater (vgl. Abdarrāhīm/Aḥmad 1979, S. 38 f.).

5.4.4 Lehrpersonal an "Förderschulen"

Es stellt sich die Frage, wie die Ausbildung der Lehrer an Sonderschulen verschiedener Art in Ägypten aussieht. Solche Lehrer werden nicht an Pädagogischen Hochschulen ausgebildet. Zwar gibt es an Pädagogischen Hochschulen in Ägypten das Fach Sonderpädagogik, aber Absolventen dieser Hochschulen werden an Realschulen, Gymnasien, Lehrerinnen- und Lehrerausbildungsstätten angestellt. "Lehrer, die an Sonderschulen tätig werden, sind Absolventen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildungsstätten, die nach Abschluß ihrer Ausbildung (5 Jahre nach der Realschule) für ein Jahr freigestellt werden, in dem sie bei manchen Lehrern an Lehrerinnen- und Lehrerausbildungsstätten, die sich noch ein 'Special Diploma' الدبلوم الخاصة verschafft haben, zu 'Pädagogen' (Muġālimūn معلمون) an 'Sonderschulen' (Madāris al-Muġawāqīn مدارس المعوقين) ausgebildet werden. Da Lehrer, bei denen 'Pädagogen an Sonderschulen' ausgebildet werden, weder über Qualifikation noch über Erfahrungen auf dem Gebiet Sonderpädagogik verfügen, müssen sie sich Information für diese Aufgabe verschaffen" (ʿAbdarrāhīm/Aḥmad 1979, S. 87 f.).

"ويعمد معلموا المدارس الابتدائية التي تلحق بها فصول المعوقين عن طريق بعثة داخلية لمدة سنة يلتحق بها المتخرجون من دور المعلمين والمعلمات الحاصلون على دبلوم تلك الدور . وفي هذه السنة يتلقى أولئك المبعوثون دراسة متخصصة مركزة في أحد فروع الآ عاقلة يتولاهما بعض مرسى علم النفس الأوائل من دور المعلمين دون أن تكون لديهم خبرة كافية أو دراسة كاملة في هذا المجال ،ولذا فأنهم يعتمدون على لاطاعاتهم وجهودهم الشخصية في تحصيل المعلومات اللازمة لهذا العمل."

Es fehlt also in Ägypten an Ausbildung für Sonderschullehrer und Fachleute im Sinne von Vollzeitstudium des Faches Sonderpädagogik an Pädagogischen Hochschulen. Damit verbunden ist natürlich auch das Fehlen an notwendigen Praktika in Sonderschulen.

6. Vergleich mit deutschsprachigen Ländern

Einleitung

Der Aufbau der nationalen Bildungssysteme ist besonders in deutschsprachigen Ländern das Ergebnis einer langen historischen Entwicklung. In ihm spiegeln sich sowohl die sozialen, wirtschaftlichen und politischen Strukturen, als auch die verbreiteten kulturellen und pädagogischen Anschauungen wider. Die folgende vergleichende Studie über das Schulwesen in vier deutschsprachigen Ländern verfolgt mehrere Ziele:

- Die pädagogischen Bemühungen anderer Länder kennenzulernen (akademisches Ziel);
- durch vergleichende Pädagogik zur Verständigung zwischen deutscher und ägyptischer Kultur u.a. beizutragen (kulturelles Ziel);
- über die Verflechtungen zwischen dem Staat und seiner politischen Struktur, dem Bildungswesen und den Individuen Aufschluß zu gewinnen (politisch-analytisches Ziel);
- die Erfahrung anderer Bildungssysteme bei der eigenen Bildungsplanung nutzbar zu machen (reformierendes Ziel).

Es soll hier das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland, der DDR, der Schweiz und in Österreich verglichen werden, mit dem Ziel, das, was für Ägypten bzw. für andere arabische Länder übernehmbar ist, herauszukristallisieren.

6.1 Historischer Überblick

Bis zum Beginn der Neuzeit war das deutsche Schulwesen - wie auch in anderen europäischen Ländern - mit der Kirche eng verbunden (vg. Schultze/Führ 1966, S. 6). und nachher entwickelte es sich aus diesen kirchlichen Einrichtungen. Genau-

so verhielt es sich auch in Ägypten (s.o.). Im Zeitalter des Humanismus gab es eine Vielzahl von Lateinschulen, so daß man von einer ersten Blütezeit des deutschen Schulwesens sprechen kann. Bis zum 18. Jh. war die Zahl der Schüler sehr gering, weil die Bildung für besondere Schichten gedacht war (vgl. Vaizey 1967, S. 27).

Im Mittelalter ähnelten sich die religiöse Erziehung in Europa und die islamische Erziehung sehr, denn "in Europa des Mittelalters und in den Religionsschulen des Ostens ... gab es bestimmte heilige Texte, die gelernt werden mußten, damit die zur Bewahrung der Kultur notwendige Lehre der folgenden Generation erhalten blieb. Die Texte wurden mechanisch auswendig gelernt und zusammen mit bestimmten philosophischen Grundsätzen weitergegeben " (Vaizey 1967, S. 39).

Die Bildung war unlösbar mit Religion verbunden, die unverändert zu erhalten sind (vgl. hier die religiöse und pädagogische Analyse in Ägypten, s.o.).

Mit dem Entstehen des bürgerlichen Staates gerieten auch die Schulen unter staatlichen Einfluß. Gewisse Maximen, z.B. die der Gleichheit, wurden durchgesetzt (allgemeine Schulpflicht im 17. und 18. Jh. - in Ägypten erst im 20. Jh., s.o.). Zu Beginn des 19. Jh. leitete Wilhelm von Humboldt die preußischen Reformen ein, die sich an der Idee einer allseitigen Bildung und an einem Neuverständnis des Humanismus orientierten. Latein und Griechisch wurden unterrichtet, neusprachliche und mathematisch-naturwissenschaftliche Gymnasien gegründet. Daneben entwickelten sich im letzten Jahrhundert Schulen mittleren Niveaus. Die allgemeine Grundschule mit vier Klassen für alle Kinder wurde erst 1920 durch das Reichsgrundschulgesetz eingeführt.

Die gemeinsame Entwicklung in den beiden deutschen Staaten reichte bis 1945. Nach dem Zweiten Weltkrieg hat sich die Entwicklung in den beiden Staaten unterschiedlich vollzogen (vgl. Hearnden 1973, S. 10).

Strukturell besteht in der Bundesrepublik Deutschland unter der Maßgabe des Grundgesetzes eine Kulturhoheit der einzelnen Bundesländer, was zu gewissen Unterschieden im Schulwesen führt (vgl. Bergsdorf/Göbel 1980, S. 34), obwohl die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates von 1966 bis 1970 den Versuch gemacht hat, das Bildungswesen in der Bundesrepublik durch den "Strukturplan für das Bildungswesen" als Empfehlung einer umfassenden Reform zu vereinheitlichen. Die Empfehlungen des "Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen", müssen in Deutschland nicht überall zwangsläufig verwirklicht werden. Dementsprechend bestimmen die Bundesländer das Ziel der Erziehung, regeln die Schulpflicht, die Errichtung und Unterhaltung der Schulen, die Ausbildung und Fortbildung der Lehrer, die Schulaufsicht, die Schulgeld- und Lernmittelfreiheit sowie die Erziehungsbeihilfen (Führ 1979, S. 37).

Trotzdem steht das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates (Grundgesetz, Art. 7. Ab. 1).

In der DDR dagegen werden alle Schulen und Hochschulen einheitlich und zentral gelenkt (vgl. Siebert 1971, S. 23). In der Bundesrepublik herrscht also föderalistische, in der DDR zentralistische Bildungspolitik.

Durch das "Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule" von 1946 trat die Entwicklung des Bildungswesens in der DDR in eine neue Phase, indem ein achtklassiges Einheitsschulsystem geschaffen wurde, das alle Kinder durchlaufen mußten. Privatschulen wurden dadurch aufgelöst. Der achttjährigen einheitlichen Grundschule schloß sich die vierjährige Oberschule und die Berufsausbildung an (vgl. Rausch/Stammen 1978, S. 108 f.; Bergsdorf/Göbel 1980, S. 23-30; Uhlmann/Liebing 1978, S. 202 f.; Vogt 1969, S. 11; Scheibe 1974, S. 119, Grant 1969, S. 14 f.). Außerdem schließt das einheitliche Schulsystem der DDR die Vorschulerziehung, die allgemeinbildenden Schulen und die Berufsbildung bis zum

Fach- und Hochschulwesen sowie die Erwachsenenbildung und die kulturelle Massenarbeit ein und ist auf allen Stufen eine durchlässige offene Bildungsstruktur (vgl. Vogt 1969, S. 11; Rüdiger 1978, S. 96).

Ziele aller Erziehungsträger in der DDR seien "eine hohe Bildung des ganzen Volkes, die Bildung und Erziehung allseitig und harmonisch entwickelter sozialistischer Persönlichkeiten, die bewußt das gesellschaftliche Leben gestalten, die Natur verändern und ein erfülltes, glückliches, menschenwürdiges Leben führen". Diese Menschen sollen befähigt sein, "die sozialistische Gesellschaft zu gestalten, die technische Revolution zu meistern und an der Entwicklung der sozialistischen Demokratie mitzuwirken" (Zit. nach: Uhlmann/Liebing 1978, S. 205; Becker/Theiner 1979, S. 37, vgl. auch: Rausch/Stammen 1978, S. 107-109; Vogt 1969, S. 11; Bergsdorf/Göbel 1980, S. 45-56).

Auch die Ziele der Erziehung und Bildung in der Bundesrepublik Deutschland haben einen Wandel erfahren. "Die Erfahrungen, die die nationalsozialistische Herrschaft von 1933-1945, die Schrecknisse des Zweiten Weltkrieges und die Teilung Deutschlands brachten, führten zu einer Wandlung der Bildungsziele, die teilweise an die großen pädagogischen Reformbewegungen der Weimarer Zeit anknüpfte " (Schultze 1968, S. 484).

So wird beispielsweise die Aufgabe der Schule in einem Bundesland wie Niedersachsen - bei den anderen Ländern ist der Fall ähnlich - im Schulgesetz von 1954 wie folgt umschrieben: "Die Schulen haben die Aufgabe, die ihnen anvertrauten jungen Menschen für Leben und Beruf vorzubereiten und sie auf der Grundlage des Christentums, des abendländischen Kulturgutes und des deutschen Bildungserbes zu selbständig denkenden und verantwortungsbewußt handelnden Bürgern eines demokratischen und sozialen Rechtsstaates zu bilden und zu erziehen. Kein Kind darf aus sozialen Gründen in seinem Bil-

dungsgang geschränkt werden" (Zit. nach Schultze 1968, S. 484).

Hier wird also die Schule nicht nur als eine Ausbildungsstätte, sondern vor allem als eine Stätte der Erziehung und Bildung angesehen.

Daraus läßt sich schließen, daß beide Schulsysteme des geteilten Deutschlands ähnliche Ziele haben, nämlich den Bürger für Leben und Beruf vorzubereiten. Jedoch unterscheidet sich das Ziel der Bildung in der Bundesrepublik von dem in der DDR auf ethischer und religiöser Ebene. Während die Schulen in der Bundesrepublik den Menschen mit der "Grundlage des Christentums" vertraut machen sollen, werden die Schüler in der DDR durch die Vermittlung des Marxismus-Leninismus zur Ablehnung der Religion geführt.

Ähnlich wie in der Bundesrepublik Deutschland befassen sich die Ziele der Erziehung und Bildung in der Schweiz sowie in Österreich mit Wissen, Können, Gemütsbildung, Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten usw. (vgl. Leitner/Burger 1968, S. 603-607; Egger 1968, S. 736-744).

Im allgemeinen verlief die Entwicklung des Schulwesens in Österreich und in der Schweiz bis etwa 1800 ganz ähnlich wie in Deutschland bzw. im übrigen Mitteleuropa. Die Volksbildung oblag zuerst den Klosterschulen, später dann sind Staatsschulen an ihre Stelle getreten (vgl. Egger 1968, S. 735).

Bedeutende schweizerische Pädagogen wie Pestalozzi, Fellenberg, Girard, haben in der ersten Hälfte des 19. Jh. die moderne Volksschule gegründet. In der zweiten Hälfte des 19. und im 20. Jh. haben darauf die Gymnasien, Berufsschulen und Hochschulen bedeutende Reformen und eine fortschreitende Ausgestaltung erfahren (Egger 1968, S. 736). Nach dem Ersten Weltkrieg wurde in Österreich durch die Gesetzgebung des

Jahres 1927 das weiterführende Schulwesen in folgende vier Typen gegliedert: Gymnasium, Realgymnasium, Realschule, Frauenoberschule sowie andere Sonderformen wie z.B. Arbeitermittelschule als Abendschule für Berufstätige (1962 als Gymnasium und Realgymnasium für Berufstätige gesetzlich fundiert). Darüber hinaus besteht in Österreich seit 1897 die Berufsschulpflicht für Lehrlinge; 1920 wurde besonders ihre Organisation nach fachlichen Gesichtspunkten gefördert. Berechtigungen der Absolventen der berufsbildenden höheren Schulen waren anfangs nur auf bestimmte Studienrichtungen beschränkt. Jedoch wurde in den letzten Jahren die Möglichkeit des Zugangs zum Hochschulstudium stark erweitert (vgl. Leitner/Burger 1968, S. 598-602).

6.2 Grundsatz der Bildungschancengleichheit

Chancengleichheit kann als Gleichheit der Bildungschancen für alle Kinder aufgefaßt werden, so daß der Zugang zu den Bildungsinstitutionen unabhängig von Geschlecht, Rasse, Wohnort, sozialer Herkunft oder andere Kriterien sein soll (vgl. Kurzreiter 1974, S. 219 f.). "Vielmehr ist Kindern, die durch soziale Verhältnisse benachteiligt sind, besondere Aufmerksamkeit zuzuwenden" (Grant 1969, S. 11). Für die Demokratisierung des Bildungswesens in deutschsprachigen Ländern im allgemeinen sollten - insbesondere nach dem Zweiten Weltkrieg - folgende Kriterien in Betracht gezogen werden:

- Gleiche Bildungsmöglichkeiten für alle schulpflichtigen Kinder,
- Schulgeldfreiheit und unentgeltliche Schulbücher sowie andere Lehr- und Lernmittel,
- Zusicherung der Möglichkeit zur allseitigen Entwicklung

der Kinder und Jugendlichen, ihrer körperlichen geistigen und sittlichen Kräfte.

Jedenfalls muß der Staat "seine Erziehungseinrichtungen nach dem Grundsatz des gleichen Rechts für alle gestalten. Das ideale und unbestreitbare Recht des Einzelnen in Bezug auf seine Erziehung ist, nach Maßgabe seiner Erziehungsfähigkeit erzogen zu werden" (Kerschensteiner, Nachdruck, 1970, S. 14).

Es muß immer darauf gedacht werden, bei der Demokratisierung und der Reformierung der Bildung jedem Menschen gemäß seinen individuellen Fähigkeiten den Zugang zu allen Bildungseinrichtungen zu öffnen (vgl. Bergsdorf/Göbel 1980, S. 57-71; Schultze 1968, S. 583).

Anweiler (1969, S. 197) ist der Meinung, daß "die europäischen Bildungsreformen der Gegenwart in einem tiefgreifenden sozialen Wandlungsprozeß eingebettet sind"; er führt dazu aus, daß "Demokratisierung der Bildung und Sozialisierung der Bildungsfürsorge Bestandteile der Massenkultur" sind.

Kerschensteiner (Nachdruck, 1970, S. 14) bestätigt die Meinung Anweilers, indem er sagt: "Sobald die Staatsgemeinschaft aus allgemeinen Mitteln, zu denen jeder nach seiner Leistungsfähigkeit direkt oder indirekt beiträgt, Schuleinrichtungen für allgemeine Erziehungszwecke schafft, darf kein Kind, dessen geistige und moralische Veranlagung der Einrichtung entspricht, durch irgendwelche Hindernisse mittelbar oder unmittelbar von der Benutzung dieser Einrichtung ausgeschlossen werden, sofern es von ihr Gebrauch machen will ... Der Kulturstaat würde sich selbst schädigen, der von seinen hohen Schulen Kinder aus anderen Gründen ausschliesse, als wegen mangelnder geistiger oder moralischer Begabung."

Das gleiche Recht auf Bildung wird auch allen Bürgern in der DDR zugesichert, insofern "die verschiedenen Bestandteile des Bildungssystems von den Einrichtungen der Vorschulerziehung bis zu den Universitäten und Hochschulen sowie den Ein-

richtungen für die Aus- und Weiterbildung der Werktätigen, die Sonderschuleinrichtungen, Differenzierungen in den Bildungswegen entsprechend den gesellschaftlichen Erfordernissen und individuellen Begabungen sowie die Möglichkeit des Übergangs von einer Bildungsstätte zu einer höherwertigen dieses Recht zur Realität machen" (Uhlmann/Liebing 1978, S. 205).

6.3 Der Schulaufbau

6.3.1 Oberblick über den Schulaufbau

Während das Schulwesen in der DDR wie in Österreich in seinem Aufbau eine Einheit darstellt, bildet das bundesrepublikanische Schulwesen 11 und das schweizerische sogar 25 verschiedene Schulstrukturen.

Das zeigt, wie schwer es ist, den Aufbau des Schulwesens sowohl in der Bundesrepublik Deutschland, als auch in der Schweiz in einer einheitlichen Darstellung wiederzugeben.

Egger (1964, S. 37) ist der Meinung, daß "es ein gewagtes, beinahe unmögliches Unterfangen ist, den Aufbau des schweizerischen Schulwesens in einer graphischen Darstellung wiederzugeben. Die fünfundzwanzig Schulstrukturen sind so verschieden, daß man ihnen unbedingt Gewalt antun und Besonderheiten beiseite lassen muß, will man einen allgemeinen Überblick bieten".

Auch in der Bundesrepublik Deutschland ergibt sich "aus den unterschiedlichen schulpolitischen Positionen der elf Bundesländer" eine besondere Schwierigkeit, da "das einzelne Land stets nur in begrenztem Umfang als typisch gelten kann" (Hearnden 1973, S. 11).

Während es in der DDR und in Österreich Schulorganisationsgesetze für das einheitliche Schulwesen gibt, haben die Kan-

tone in der Schweiz bzw. die Bundesländer in der Bundesrepublik Deutschland ihre Autonomie in Schulbelangen am eifrigsten gewahrt. Genauso wie in der Bundesrepublik Deutschland sind Organisation, Leitung und Beaufsichtigung des schweizerischen Schulwesens den Kantonen - bzw. den Bundesländern - anvertraut. Darum herrscht in den beiden Ländern vielfältige Schulpolitik und unterschiedliche Schulgesetzgebung (vgl. dazu auch: Trouillet 1968, S. 186).

Wetterling und Oppolzer (1968, S. 17) meinen, daß die Vielfalt des deutschen Bildungssystems ihre Ursachen in Momenten hätten, "die sich aus der Natur der Sache ergeben: Einmal haben sich die verschiedenen Schulformen in der abendländischen Geschichte ausgeprägt, und zwar als Versuche, den Ansprüchen der jeweiligen kulturellen und gesellschaftlichen Situation gerecht zu werden ... Zum anderen muß das Schulwesen den Ideen und Entwürfen entsprechen, von denen die Zeitgenossen in Atem gehalten werden".

Die Vielfalt an Schulformen - so führen Wetterling und Oppolzer dazu aus - ist somit durchaus kein Mangel, sondern ein Zeichen für das Streben nach sozialer Gerechtigkeit.

Auf der anderen Seite wird aber auch die Einheit von Bildung und Erziehung in der DDR als "Vervollkommnung der sozialistischen Demokratie" begriffen (Rausch/Stammen 1978, S. 107 f.).

Bezüglich des "demokratischen Zentralismus" der Schulorganisation in der DDR meint Siebert (1971, S. 28 f.), daß das organisatorische Instrumentarium des "demokratischen Zentralismus" ermögliche, Schulreformen in relativ kurzer Zeit in allen Gebieten der DDR einheitlich zu verwirklichen. Ein wesentlicher Vorteil dieser zentralen Bildungspolitik liege zweifellos in der leichter zu verwirklichenden Einheit von Gesellschafts-, Wirtschafts- und Bildungsplanung, auch wenn die Ziele dieser Planung nicht immer die Zustimmung des Westens finden möchten.

Gleichzeitig kritisiert aber Siebert diesen Zentralismus, indem er sagt: "Allerdings ist dieser Zentralismus mit einem expansiven bürokratischen Apparat verbunden, der nicht nur zusätzliche Kosten verursacht, sondern auch vielfach einen verwaltungstechnischen Leerlauf zur Folge hat. Der Bürokratismus ist zweifellos eine Kehrseite der zentralistischen Bildungspolitik" (Siebert 1971, S. 28).

Auch hinsichtlich eines weiteren Merkmals unterscheiden sich die Schulen in den beiden deutschen Staaten: Während der Schulaufbau in der Bundesrepublik Deutschland vertikal ist, ist er in der DDR horizontal. "In der DDR gibt es keine vertikale Trennung in Hauptschule, Realschule und Gymnasium, sondern eine einheitliche, für alle Schüler verbindliche, horizontale differenzierte Einheitsschule, die 'allgemeinbildende 10jährige polytechnische Oberschule'" (Siebert 1971, S. 40).

Da das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland eine derartige Vielfalt aufweist, können hier nur die wichtigsten gemeinsamen Merkmale in den einzelnen Bundesländern skizziert werden, um ein allgemeines Bild des bundesrepublikanischen Schulwesens zu geben.

6.3.1.1 Elementarbereich (Vorschulerziehung)

Die Vorschulerziehung erfolgt in der Bundesrepublik überwiegend in Kinderkrippen (bis zum 3. Lebensjahr) und Kindergärten (3. bis 6. Lebensjahr). Zum Elementarbereich zählen alle Einrichtungen, die Kinder nach Vollendung des dritten Lebensjahres bis zum Schulbeginn aufnehmen.

Es wurde festgestellt, daß die Lernanregungen, die das Kind in den ersten Lebensjahren erfährt, eine wesentliche Rolle bei seiner Lernfähigkeit spielen, denn "Entwicklung ist nicht nur Reifung, sondern auch ein von der Umwelt, von den

Lernanregungen und den Lernanforderungen abhängiger und gesteuerter Prozeß" (Burkart 1975, S. 10). Gerade deswegen findet die vorschulische Erziehung schon in der Periode von der Geburt bis zum Schulpflichtalter statt, und zwar in der Familie ebenso wie in den anderen Institutionen, die miteinander auf das Kind einwirken (vgl.: Miolaret 1976, S. 63; Vogt 1972, S. 35).

Der Elementarbereich gewinnt an Bedeutung, wenn man bedenkt, daß ungefähr 50 % der Intelligenzentwicklung sich in den ersten vier Lebensjahren vollziehen, weitere 30 % bis zum Ende des 8. Lebensjahres, die restlichen 20 % bis zur Vollendung des 17. Lebensjahres (vgl.: Beitzl 1969, S. 54). Eltern müssen darum Bescheid wissen über die Zielsetzungen frühpädagogischer Einrichtungen. Da in der Vorschulzeit bei jedem Kind wichtige Grundlagen seiner allseitigen Entwicklung gelegt werden, kommt den Einrichtungen der Vorschulerziehung eine wichtige Bedeutung zu (vgl.: Klein 1974, S. 103 f.; Günther u.a. 1979, S. 31).

In der Bundesrepublik Deutschland befinden sich rund 75 % der Kindergärten in freier Trägerschaft (vornehmlich den Kirchen, Wohlfahrtsverbänden, Firmen und Privatpersonen usw.). Etwa ein Viertel aller Kindergärten wird von öffentlicher Seite, hauptsächlich von den Gemeinden, getragen. Aber auch private Kindergärten unterstehen staatlicher Aufsicht und werden von Ländern und Gemeinden finanziell unterstützt (Schäfer 1976, S. 43; Führ 1979, S. 65; Bundesgesamtplan 1973, S. 9; Römer 1978, S. 302; Schwerdt 1975, 11). Der Besuch des Kindergartens ist freiwillig, denn "die Vorschulerziehung ist bisher in der Bundesrepublik nicht in das institutionalisierte Bildungssystem aufgenommen" (Roth 1975 b, S. 51). Im Unterschied zur Bundesrepublik Deutschland sind in der DDR die Einrichtungen der Vorschulerziehung (sowohl Kinderkrippen für Kinder bis zu drei Jahren als auch Kindergärten für Kinder vom vollendeten 3. Lebensjahr bis zum Ein-

tritt in die Schule im 6. bzw. 7. Lebensjahr für die in der Entwicklung zurückgebliebenen Kinder) Bestandteile des einheitlichen Bildungssystems (vgl.: Anweiler 1976, S. 65; Vogt 1969, S. 12; Niermann 1973, S. 252; Klein 1974, S. 103; Uhlmann/Liebing 1978, S. 206).

Neben den Kinderkrippen und -horten bilden die Lern- und Spielnachmittage in der DDR eine dritte außerfamiliäre vorschulische Einrichtung für Kinder, die keinen Kindergarten besuchen (Niermann 1973, S. 255).

In Österreich fallen Gesetzgebung und Vollzug auf dem Gebiet des Kindergartenwesens seit der Schulgesetzgebung 1962 in die Zuständigkeit der Länder. Durch dieses Gesetz wird zum Ausdruck gebracht, daß das Kindergarten- und Hortwesen ein Teil des Erziehungswesens ist (Trouillet 1968, S. 157). Auch hier ist der Besuch der Kindergärten freiwillig. Schulpflichtige Kinder, die den Anforderungen der Schule noch nicht gewachsen sind, sollen in speziellen vorschulischen Einrichtungen gefördert und auf den eigentlichen Schuleintritt im folgenden Schuljahr vorbereitet werden (vgl.: Seel 1981, S. 187; Leitner/Burger 1966, S. 619-621).

In der Schweiz treten die Kinder je nach Kanton und Gemeinde im Alter von 4 bis 6 Jahren (z.B. im Kanton Basel-Stadt) in den Kindergarten ein und besuchen ihn bis zum 6. oder 7. Lebensjahr, entsprechend dem Beginn der eigentlichen Schulzeit. Dieser vorschulische Unterricht ist in allen Kantonen, Genf ausgenommen, fakultativ (Trouillet 1968, S. 187 f.; Egger 1968, S. 744-751; Egger 1967, S. 152; Egger 1964, S. 39, 51).

Während die Kindergärten in der Bundesrepublik Deutschland, in Österreich und in der Schweiz (bis auf Genf und Basel-Stadt, wo die Kantone Träger der öffentlichen Kindergärten sind) in der Regel von den Gemeinden oder privaten Organisa-

tionen getragen und finanziert werden, sind sie in der DDR staatlich geregelt.

In der inhaltlichen Arbeit wird in deutschsprachigen Ländern im allgemeinen aus einer sozialpflegerischen Haltung heraus versucht, eine harmonische körperliche und geistige Entwicklung durch Spielen, Anregungen zum Denken und Sprechen usw. zu fördern. Direkte Schulvorbereitung im Sinne der Vermittlung von Grundfertigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen wird hier nicht angestrebt (Schäfer 1976, S. 43; Führ 1979, S. 56; Trouillet 1968, S. 7 f.; Anweiler 1976, S. 65; Uhlmann/Liebing 1978, S. 206 f.).

Nach Burkart (1975, S. 13-15) besteht in der Frage, ob man Kindern im Vorschulalter die Kulturtechniken beibringen soll, folgende Obereinkunft: Lesen, Schreiben und Rechnen sollen die Schulen lehren. Die Vorschulen können nur helfen, Voraussetzungen zu schaffen, die das Erlernen dieser Kulturtechniken erleichtern.

Nach Baier (1980 a, S. 58) werden Lesen und Schreiben als Grundfertigkeiten auch in den schulvorbereitenden Einrichtungen für Lernbehinderte nicht angestrebt, denn es wäre völlig verfehlt, dies an der Schule für Lernbehinderte vorwegnehmen zu wollen.

Baier führt dazu aus, daß "die Übungen sich ausschließlich in vorbereitenden Maßnahmen erschöpfen ... Die Kinder lernen, reale Situationen der täglichen Erfahrung zu erkennen, zu verändern und aufzubauen; Teilanordnungen und Organisationsabläufe (von links nach rechts) mitzuvollziehen; bildende und symbolische Darstellungen (Piktogramme) kombiniert und isoliert zu erkennen" (Baier 1980 a, S. 58 vgl. auch: Baier und Weigert 1979, S. 76).

Trouillet (1968, S. 7) ist ebenfalls der Meinung, daß der Kindergarten wohl eine Funktion bei der intellektuellen Bildung der Kinder zu erfüllen hat, aber "es geht dabei nicht um eine verfrühte, einseitige und systematische Wissen-

schaftsvermittlung, um das Erlernen gewisser Grundtechniken oder den Erwerb propädeutender Kenntnisse".

Bezüglich der Zahl derjenigen Kinder, die in vorschulischen Einrichtungen betreut werden, standen 1977 in der Bundesrepublik Deutschland für 76 % der Altersgruppen der Drei- bis Sechsjährigen Kindergartenplätze zur Verfügung (Führ 1979, S. 65. Vgl. dazu auch Schmalohr 1975, S. 23).

Seit wenigen Jahren gibt es außerdem in der Bundesrepublik Deutschland sowie in Österreich (nach der Schulreform) einjährige Vorklassen, "die in enger Verbindung zur Grundschule stehen und einen gleitenden Übergang von den Formen der Frühkindlichen Erziehung zu denen des schulischen Lernens anstehen" (Schäfer 1976, S. 43). Vorklassen an Grundschulen "werden von Kindern besucht, die noch nicht schulpflichtig, jedoch schulfähig sind" (Statistisches Bundesamt 1980, S. 328). Nach Seel (1981, S. 188) werden in Österreich alle schulpflichtigen Kinder und alle diejenigen, deren Eltern um Aufnahme in die Schule unter Gewährung der im Schulpflichtgesetz vorgesehenen Altersdispens ansuchen, eingeschult und nach einer mehrwöchigen Beobachtungsphase entweder in die Vorschulklasse oder in die Elementarklasse (= 1. Schulstufe) eingeordnet. In der Vorschulklasse erhalten die Kinder fördernde Anregungen unter anderem in den Bereichen des Sprechens, des Denkens sowie des grafischen und künstlerischen Gestaltens.

Eine Sonderform der vorschulischen Erziehung bilden die Schulkindergärten. Im Unterschied zu den Kindergärten handelt es sich bei den Schulkindergärten um öffentliche Einrichtungen, die voll in das Schulsystem einbezogen und Bestandteil der Grundschule bzw. der Schule für Behinderte sind. In Schulkindergärten "werden in der Regel Kinder aufgenommen, die dem Alter nach schulpflichtig, aber noch nicht schulreif sind" (Bund-Länder-Kommission 1973, S. 3; Statistisches Bundesamt 1980 a, S. 328).

Das Ziel der Einschulung dieser Kinder besteht darin, diese Kinder so zu fördern, daß sie mit Erfolg am Unterricht des ersten Jahres der Grundschule teilnehmen können (s.a. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1980/81, S. 10).

Schulkindergärten sind in der Regel den Grundschulen angegliedert und unterliegen der staatlichen Schulaufsicht; ihr Besuch ist freiwillig und kostenlos. In einigen Großstädten wurden Sonderschulkindergärten errichtet, um behinderte Kinder möglichst früh zu betreuen. Ein vorschulischer Unterricht in den Grundfertigkeiten (Lesen, Schreiben und Rechnen) wird jedoch weder in Kindergärten noch in Schulkindergärten noch in Sonderschulkindergärten erteilt (vgl. dazu: Führ 1979, S. 71; Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1980/81, S. 10; Wetterling/Oppolzer 1968, S. 86; Schultze 1968, S. 491-492; Schäfer 1976, S. 44).

Folgende Tabelle stellt die Zahl der Kindergärten, der Sonderkindergärten, der Kinderhorte, der Schulkindergärten und der Vorklassen (Stand 1978) im ganzen Bundesgebiet dar:

	Kindergärten u. Sonderkin- dergärten	Kinderhorte	Schulkindergärten und Vorklassen
Plätze (in Tausend):	1396,9	101,7	...
Einrichtungen (Anzahl):	23411	3106	3132

Tab. 7

(Quelle: Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1980/81, S. 12).

Sonderkindergärten haben die Aufgabe, entwicklungsgehemmte und geschädigte Kinder zwischen dem vollendeten 3. Lebens-

jahr und dem Schuleintritt nach erprobten heilpädagogischen Grundsätzen zu betreuen und sie in ihrer Entwicklung zu fördern.

Ober die Sonderkindergärten, die schulvorbereitenden Einrichtungen an Sonderschulen und die Früherziehung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder wird beim Vergleich des Sonderschulwesens in deutschsprachigen Ländern ausführlich gesprochen.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß den Kindern in den vier deutschsprachigen Ländern eine Vorschulerziehung (Kinderkrippen vom 0. bis 3. Lebensjahr, Kindergärten vom 3. bis 6. - in der Schweiz vom 4. bis 6. oder 7. - Lebensjahr, dazu auch Vorschulklassen, Schulkindergärten und Sonderkindergärten) auf freiwilliger Basis zur Verfügung steht, was uns in Ägypten fehlt (s.o.).

Nur in der DDR, in Genf und Basel-Stadt in der Schweiz ist der Staat bzw. Kanton - der Träger und Finanzierer der öffentlichen Kindergärten.

Im allgemeinen werden in der Vorschulerziehung keine Grundfertigkeiten (Lesen, Schreiben und Rechnen) im Sinne direkter Schulvorbereitung vermittelt.

6.3.1.1.1 Ausbildung der Vorschul-Erzieher/Lehrer

In den Kindergärten, Schulkindergärten sowie in den schulvorbereitenden Einrichtungen an Sonderschulen ist besonders vorgebildetes Personal tätig. Nach Pfaffenberger (1972, S. 80 f.) muß sich die Ausbildung für Vorschul-Erzieher/Lehrer auf die Strukturen der fördernden Funktionen und Inhalten (Förderungsbereiche) beziehen, die auszuwählen sind nach ihrer Relevanz für die frühkindliche Bildungsförderung generell, wie nach ihrer kompensatorischen Funktion, also etwa in den Förderungsbereichen:

- Nachstrukturelle Entwicklung, Sprachentwicklung,
- kognitive Stile, Operationsmodi, Informationsverarbeitung,
- Motivation für Lernen und Leisten, Interesse in einzelnen Sachbereichen,
- Kreativität, Autonomie.

Weitere Anforderungen an die ausgebildete Fachkraft im Elementarbereich sind vor allem Kenntnisse in Human- und Sozialwissenschaften, d.h. "Entwicklungs- und Lernpsychologie, Gruppendynamik, pädagogische Ziellehre, Curriculum-Theorie, Sozialisationsforschung, Familiensoziologie, Theorie der sozialen Schichtung, Familien- und Jugendrecht sowie grundlegende medizinische Kenntnisse, insbesondere Kinderkrankenpflege" (Meiers 1973, S. 40). Außerdem kommt einer verbesserten Aus- und Fortbildung der Sozialpädagogen, Kindergärtnerinnen und nicht zuletzt auch der Grundschullehrer, die in vorschulischen Einrichtungen als Fachkräfte tätig werden, größte Bedeutung zu.

Für den pädagogischen Beruf an den Kindergärten, Vorschulen, bzw. an schulvorbereitenden Einrichtungen sind beispielweise bei der Ausbildung in der Bundesrepublik Deutschland folgende Fächer und Fächergruppen vorgesehen:

1. Theoretische Fächer: Psychologie, Erziehungslehre, Mathematik, Berufskunde, Hygiene.
2. Allgemeinbildende Fächer: Deutsch, Naturkunde.
3. Praktische Fächer: Kindergartenpraxis, Handfertigkeit, Zeichnen, Singen, Musik, Turnen, Sport.
4. Fakultative Fächer: Religion (Lüscher/Ritter/Gross 1972, S. 99).

In der DDR müssen die zum "Kader-Spezialstudium" zugelassenen Mitarbeiter der Vorschulerziehung ein zweijähriges Studium der Pädagogik absolvieren. Das Studium umfaßt folgende obligatorische Fächer:

1. Marxismus-Leninismus,

2. Pädagogik,
3. Pädagogische Psychologie und
4. Gesundheitserziehung (Hygiene des Vorschulkindes) sowie als wahlweise Pflichtfächer
5. a) Planung und Leitung des Volksbildungswesens oder
b) Methodik einer speziellen Disziplin
(Vogt 1972, S. 181 f.; Günther u.a. 1979, S. 35, 46).

Vor allem sind in der Ausbildung Theorie und Praxis eng verbunden.

Vergleicht man diese Studienfächer der Lehranstalten für Vorschulpersonal in der DDR mit den Studienfächern in ähnlichen Lehranstalten in der Bundesrepublik, so stellt man fest, daß die Fächer in den beiden deutschen Staaten, bis auf das in der DDR als wichtigstes bezeichnetes Fach "Marxismus-Leninismus", zum größten Teil ähnlich sind. In Österreich und in der Schweiz ist der Fall nicht anders, denn im Lehrplan der Bildungsanstalten in Österreich sind als Pflichtgegenstände vorgesehen: Religion, Pädagogik, spezielle Berufskunde, Kindergartenpraxis, Hortpraxis, Deutsch, Mathematik, Geschichte und Sozialkunde, Geographie und Wirtschaftskunde, Rechtskunde, Naturkunde, Gesundheitslehre, Musikerziehung, Bildnerische Erziehung, Werkserziehung, Mädchen-Handarbeit, Hauswirtschaft und Leibeserziehung. Außerdem sind ergänzende Unterrichtsveranstaltungen im Hinblick auf die künftige Berufstätigkeit (Praktiker) erforderlich (vgl.: Trouillet 1968, S. 163). Auch in der Schweiz vermittelt die Ausbildung zur Kindergärtnerin "eine vertiefte Allgemeinbildung und eine pädagogische Berufsbildung" zugleich (Egger 1967, S. 160; Egger 1964, S. 83).

Die Aufnahmebedingungen an Ausbildungsstätten der Vorschullehrer/Erzieher in deutschsprachigen Ländern sind unterschiedlich: Während in der Bundesrepublik für die dreijährige

ge Ausbildung Schülerinnen aufgenommen werden, die mindestens mittlere Reife haben, wenn möglich aber auch noch eine weiterführende Schule besucht und nach einem Jahr Vorpraktikum die Eintrittsprüfung bestanden haben (Lüschner/Ritter/Gross 1972, S. 99), erfolgt die Ausbildung von Kindergärtnerinnen in der DDR an Pädagogischen Schulen im Anschluß an die 10. Klasse; sie dauert drei Jahre (Rausch/Stammen 1978, S. 112 f.; Günther u.a. 1979, S. 35, 43; Uhlmann/Liebing 1978, S. 212). In Österreich erfolgt die Ausbildung an vierjährigen Mittleren Schulen nach der erfolgreichen Absolvierung der ersten acht Jahre der allgemeinen Schulpflicht und nach Ablegung einer Eignungsprüfung (Trouillet 1968, S. 162 f.; Leitner/Burger 1966, S. 622 f.).

In der Schweiz setzt die Aufnahme an die 2- oder 3-jährigen - je nach Kanton - Pädagogischen Institute ein Mindestalter von 18 Jahren, zehn Jahre Schulbildung, Aufnahmeprüfung und auch Eignungsprüfung voraus (vgl. Egger 1967, S. 158 f.; Eygler 1964, S. 83; Trouillet 1968, S. 189; Schindler 1979, S. 153).

1977 konnte ein erster vier-semesteriger Studiengang für Sonderkindergärtnerinnen begonnen werden, was gesamtschweizerisch einem großen Bedürfnis für den Bereich Früherziehung und Frühförderung entspricht (Schindler 1979, S. 153).

6.3.1.1.2 Schlußfolgerung

Vorschulerziehung bzw. Schulvorbereitende Einrichtungen an Sonderschulen im oben genannten Sinne sowie pädagogische Ausbildung für Vorschullehrer/Erzieher gibt es bedauerlicherweise in Ägypten noch nicht. Jedoch sind Kindergärten für Kinder berufstätiger Mütter vorhanden - nur in Großstädten -, die von "Ersatzmüttern" betreut werden, die aber leider keine richtige pädagogische Ausbildung oder irgend-

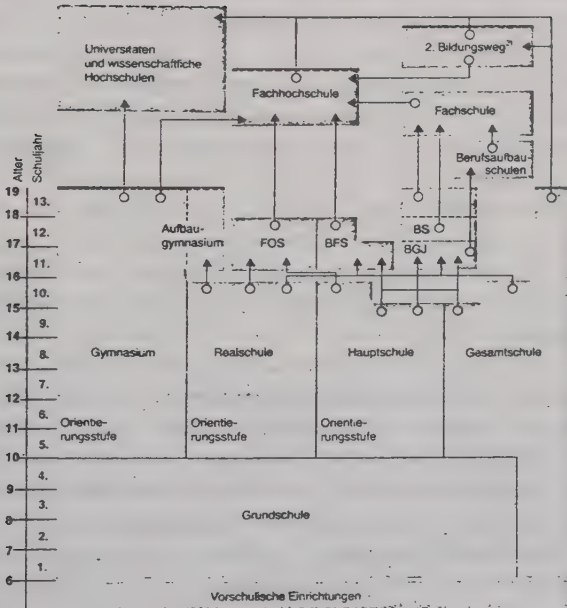
eine Vorbereitung auf ihren Beruf erfahren haben. Wie noch zu zeigen sein wird, sollte aber auf den Ausbau des Elementarbereichs in Ägypten besonderer Wert gelegt werden (s.u.).

6.3.1.2 Primarbereich

Im allgemeinen gliedert sich das Schulwesen der deutschsprachigen Länder in den Elementarbereich, Primarbereich und Sekundarbereich. Jedoch herrschen Unterschiede in Bezug auf Begriffsbezeichnungen der verschiedenen Schulstufen, die Dauer der Schulpflicht usw. Im Strukturplan für das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland werden z.B. folgende Bereiche des organisierten Lernens unterschieden und als ein zusammenhängendes Ganzes dargestellt: Elementarbereich, Primarbereich (1. bis 4. Schuljahr), Sekundarbereich I (5. - 10. Schuljahr), Sekundarbereich II (11. - 13. Schuljahr) und Weiterbildung (Bund-Länder-Kommission 1973, S. 9-11; Bergsdorf/Göbel 1980, S. 60-61). In der Regel umfaßt der Primarbereich in der Bundesrepublik das erste bis vierte Schuljahr (in Berlin West sechs Jahre) und trägt die Bezeichnung "Grundschule". Eigentlich konnte man früher von einem einheitlichen Typ der Volksschule sprechen. Heutzutage wird hinsichtlich der Zeit- und Aufgabenbestimmungen von einer Grundschule (1. bis 4. Schuljahr) und einer Hauptschule (5. bis 9. bzw. 10. Schuljahr) gesprochen (Bund-Länder-Kommission 1973, S. 10; Römer 1978, S. 302; Schultze 1968, S. 485, 493 f.; Knoll 1977, S. 42-46).

Im allgemeinbildenden Schulwesen ist also die Grundschule, die für alle Schüler gemeinsame Unterstufe, auf der die Hauptschule, die Realschule und die Gymnasien aufbauen (siehe Abb. 4).

Die allgemeine Schulpflicht beginnt in der Regel nach Voll-



--- Abschluß mit Hochschulreife BS = Berufsschule
 BGJ = Berufsgrundbildungsjahr FOS = Fachoberschule
 BFS = Berufsfachschule

Abb. 4 : Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland (Quelle: Bergsdorf/ Göbel 1980, S. 68)

endung des sechsten Lebensjahres. Die Vollzeitschulpflicht endet nach neun Jahren. Es besteht in der Bundesrepublik Schulgeldfreiheit. Schüler, die zwar schulpflichtig, aber noch nicht schulfähig sind, werden nach Möglichkeit in Schulkindergärten (oder Vorklassen) aufgenommen. Körperlich behinderte, geistig behinderte sowie lernbehinderte Kinder besuchen je nach Schwere und Ausmaß der Behinderung auch entsprechende Sonderschulen. D.h., solche Kinder müssen ihre Schulpflicht durch den Besuch einer entsprechenden Sonderschule erfüllen (Bund-Länder-Kommission 1973, S. 10; Kochan/Neuhaus/Siemon 1979, S. 163; Führ 1979, S. 56; Scheibe 1974, S. 126 f.; Anweiler 1976, S. 44 ; s.u.).

Die Schülerfrequenz sowie die Schüler-Lehrer-Relation sind von einem Bundesland zum anderen unterschiedlich. Generell ist aber in den letzten Jahren die Zahl der Schüler gesunken, wogegen die Zahl der Lehrer zugenommen hat (vgl. Knoll 1977, S. 46).

Im Gegensatz zur Bevölkerungsexplosion in Ägypten ist also die Zahl der Schüler an Grundschulen und an weiterführenden Schulen in der Bundesrepublik infolge des Geburtenrückgangs geringer geworden, denn z.B. "zwischen 1966 und 1973 hat sich die Zahl der Geburten in der Bundesrepublik um rund 40 Prozent vermindert; dem Geburtenrückgang folgt eine einschneidende Verringerung der Schülerzahlen" (Knoll 1977, S. 18).

Folgende Tabelle stellt die Verringerung der Schülerzahl in der Grundschule dar (Die Zahl der Schülerinnen beträgt ca. 48 %; die Zahlen in Tausend):

1972	1973	1974	1975	1976	1977	1979 (1)
4.165	4.133	4.059	3.912	3.727	3.504	2.988

(Entnommen aus: Führ 1979, S. 142 f.; (1) Bundesminister 1980/81, S. 26).

Demzufolge verbessert sich die Schüler-Lehrer-Relation. Nach Führ (1979, S. 146) und dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (1980/81, S. 68) sieht die Verringerung der Schülerzahl je Lehrer an Grundschulen so aus:

1972	1973	1974	1975	1976	1977	1978
34.3	33.3	31.8	30.8	30.0	28.6	27.2

Dies entspricht den von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (1973, S. 23 f.) für die organisatorische und personelle Verbesserung vorgeschlagenen Werten:

1970	1975	1980	1985
37	33 - 30	25 - 22	23 - 19

Trotzdem steht die Bundesrepublik Deutschland - bezüglich der Schüler-Lehrer-Relation - im Vergleich zu den europäischen Nachbarländern an letzter Stelle (vgl. Dörr 1976, S. 292 f.); der Frontalunterricht ist daher die vorherrschende Unterrichtsform.

Ober die Versetzung in den Schulen bestimmen die Schlußzeugnisse, die am Ende jedes Schuljahres verteilt werden.

Wer in zwei Hauptfächern mangelhafte Leistungen zeigt, muß das Jahr wiederholen. Im allgemeinen darf ein Schüler nicht häufiger als zweimal sitzenbleiben.

Die Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung hat (1979, S. 90) festgestellt, daß 1976 der Anteil der Sitzenbleiber in den Grundschulen bis zu 4.1 Prozent betrug. So sieht der Anteil der nichtversetzten Schüler des entsprechenden Schuljahrgangs an Grund- und Hauptschulen insgesamt nach Geschlecht und Schuljahrgängen in Prozent (1976) aus:

Schuljahrgang	Insgesamt	davon	
		männlich	weiblich
1	4.1	4.5	3.6
2	3.3	3.8	2.9
3	2.3	2.6	1.9
4	2.1	2.5	1.7
5	1.2	1.6	0.8
6	2.6	3.3	1.8

Tab. 8

Quelle: Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut 1979, S. 97.

Bezüglich der Bildungsfinanzierung in der BRD bringen Länder und Gemeinden über 90 % der öffentlichen Bildungsausgaben auf (die Länder mehr als 70 %) (Führ 1979, S. 38), d.h., "die Hauptlast der Ausgaben für das Bildungswesen haben entsprechend ihrer Zuständigkeit Länder und Gemeinden getragen" (Bund-Länder-Kommission 1973, S. 12). Privatschulen können auch vom Land Zuschüsse erhalten.

In der DDR erhebt das sozialistische Bildungsgesetz die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule zum "grundlegenden Schultyp im einheitlichen sozialistischen Bildungssystem" (Uhlmann/Liebing 1978, S. 207; Anweiler 1976, S. 66). Die zehnklassige allgemeinbildende politechnische Oberschule bildet also als gemeinsame Pflichtschule für alle Kinder des Volkes den Kern dieses Bildungssystems. Das sozialistische Bildungswesen der DDR kennt keine Privatschulen. Es ist staatlich geregelt (vgl.: Klein 1974, S. 93-97). Die Schulpflicht beginnt nach beendetem 6. Lebensjahr und dauert zehn Jahre. In bestimmten Fällen kann die Oberschulbildung in den Einrichtungen der Berufsausbildung oder der Aus- und Weiterbildung der Werk tätigen beendet werden. Jugendliche, die in einem Lehrverhältnis stehen oder die Ober-

schulbildung in den angeführten Einrichtungen beenden, sind auch berufsschulpflichtig (Uhlmann/Liebing 1978, S. 206, vgl. auch Günther u.a. 1979, S. 47; Anweiler 1976, S. 66). Die Schul- bzw. Ausbildungspflicht geht also über die zehn Schuljahre hinaus und umfaßt entweder den Besuch der erweiterten Oberschule oder einer Fachschule bzw. die Berufsausbildung ohne oder mit Abitur. Eine mindestens zwölfjährige Ausbildungszeit kann also für jeden Jugendlichen als Minimum vorausgesetzt werden (vgl. dazu: Klein 1974, S. 97). Ein weiteres wichtiges Merkmal des Bildungssystems in der DDR ist die Tatsache, daß es keine "Sackgassen" gibt. Die Durchlässigkeit der verschiedenen Bildungswege ermöglichen das Weiterstudium (vgl. hier die Situation in Ägypten; s.o.). In der DDR besteht Schulgeldfreiheit, und wie in der Bundesrepublik Deutschland können auch Erziehungsbeihilfen und Stipendien gewährt werden. Außerdem wird in der DDR die Gleichberechtigung der Geschlechter konsequent verwirklicht, denn Mädchen und Jungen erhalten gleichermaßen polytechnischen Unterricht. Die Koedukation ist allgemein verwirklicht (vgl.: Klein 1974, S. 96). Die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule ist eine grundständige Pflichtschule und stellt eine organisch gegliederte Einheit dar, die drei didaktische Stufen kennt: Unterstufe (Kl. 1 bis 3), Mittelstufe (Kl. 4 bis 6) und Oberstufe (Kl. 7 bis 10) (Uhlmann/Liebing 1978, S. 207-209; Anweiler 1976, S. 66; Dietrich 1969, S. 94; siehe Abb. 5).

Die Unterstufe hat die Aufgabe, Grundfertigkeiten zu vermitteln, Grundkenntnisse anzueignen und gleichzeitig Einsichten in einfache Zusammenhänge gewinnen zu lassen (vgl.: Dietrich 1969, S. 95). In der Mittelstufe beginnt bereits der systematische Fachunterricht; es beginnt auch eine dem Entwicklungsstand angemessene Berufsaufklärung. Die Oberstufe schließt die Oberschule ab und muß eine verantwortungsbewußte Berufsentscheidung ermöglichen. Die Schüler sind im poly-

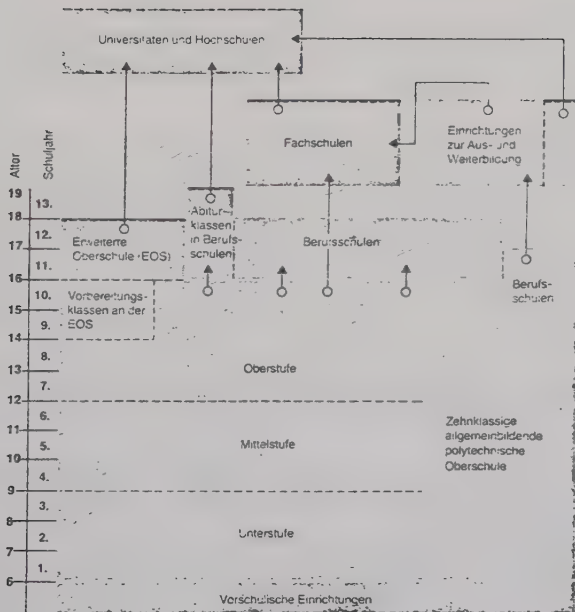


Abb. 5 : Das Bildungswesen in der DDR
(Quelle: Bergsdorf/ Göbel 1980, S. 53)

technischen Unterricht systematisch mit den wissenschaftlich-technischen, technologischen und politisch-ökonomischen Grundlagen der sozialistischen Produktion vertraut zu machen (vgl.: Uhlmann/Liebing 1978, S. 207 f.; Günther u.a. 1979, S. 63-65; Klein 1974, S. 109).

Im allgemeinen werden die Aufgaben der einheitlichen sozialistischen Oberschule in der DDR u.a. in Gewährleistungen des gleichen Rechts auf Bildung für alle Kinder (Bürger), in der Wahrung der Einheit von Bildung und Erziehung zusammengefaßt (vgl.: Vogt 1969, S. 15).

1978 betrug die Zahl der Grundschulen in der DDR 11 807, der Schüler 606 827 und der Lehrer an Grundschulen 53 784, die zu 100 % weiblich waren (vgl.: Statistical Yearbook 1980, S. 226). Die Schüler-Lehrer-Relation beträgt etwa 20 und die Klassenfrequenz etwa 27.

Nach Niermann (1975, S. 125) ist die Oberschule aus ökonomischer Sicht ein bedeutender Faktor, weil

- "a) über ein Siebtel der Bevölkerung der DDR als Schüler, Pädagoge oder technischer Mitarbeiter in dieser Einrichtung tätig ist,
- b) fast zwei Drittel aller in der Ausbildung befindlichen Personen des gesamten Bildungssystems in der Oberschule unterrichtet werden".

Da die Bildung der Bevölkerung und insbesondere der Jugend besondere Aufmerksamkeit zuteil wird, ist der Anteil am Staatshaushalt für die Bildungsausgaben insgesamt sehr hoch, denn "mit 7 bis 8 % Anteil der Bildungsaufwendungen am Nationaleinkommen gehört die DDR zu den Ländern mit den höchsten Aufwendungen für Bildung, und zwar sowohl in bezug auf den Anteil dieser Aufwendungen am Nationaleinkommen als auch hinsichtlich der Pro-Kopf-Aufwendungen" (Uhlmann/Liebing 1978, S. 219).

Neben der zehnklassigen Oberschule bestehen Sonderschulen für Behinderte, die "formal überwiegend zu den allgemeinbil-

denden Schulen gehören; sie gliedern sich nach den Behinderungsarten, wobei die Hilfsschule die wichtigste Sonderschulart darstellt" (Anweiler 1976, S. 67; s.a. unten: das Sonderschulwesen in deutschsprachigen Ländern).

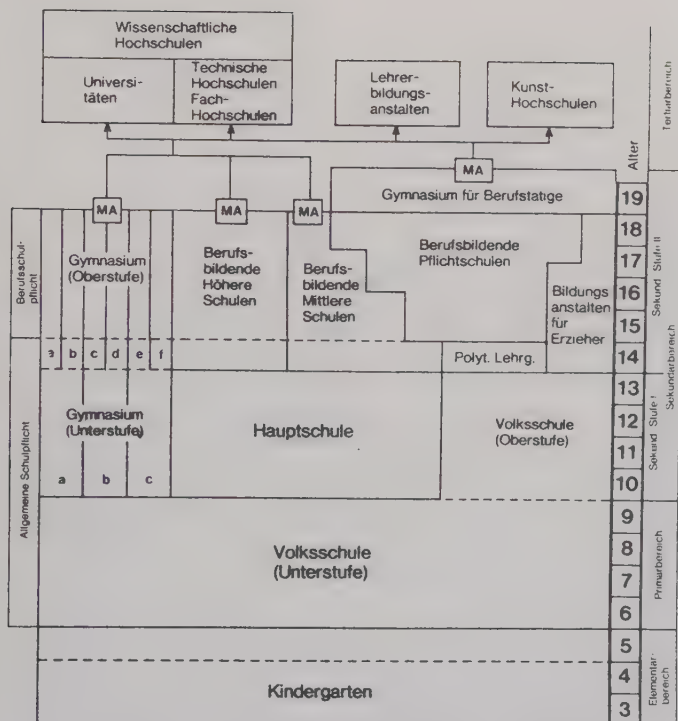
In Österreich stellt das Schulwesen in seinem Aufbau eine Einheit dar (Siehe Abb. 6). Genauso wie in der Bundesrepublik Deutschland bilden die ersten vier Schulstufen der Volksschule die Grundschule. Auch die Schulpflicht dauert 9 Jahre.

Im Schuljahr 1979/80 war die Gesamtzahl der Grundschüler 422 147, davon 205 673 - etwas mehr als 48 % - weiblich. Die Zahl der Lehrer betrug im selben Jahr etwa 26 049 (eine verhältnismäßig hohe Zahl), davon 19 271 (etwa 74 %) weiblich. Die Schüler-Lehrer-Relation betrug 17 (Statistical Yearbook 1980, S. 247; Österreichisches Statistisches Zentralamt 1981, S. 35).

In der Schweiz beginnt die obligatorische Schulzeit je nach Kanton im Alter von 6 oder 7 Jahren und dauert 7, 8 oder 9 Jahre und heißt Volksschule.

Nach Statistical Yearbook (1980, S. 145) dauert die Compulsory Education (Schulpflicht) in der Schweiz im allgemeinen 9 Jahre, dauert also vom 6. bis zum 15. Lebensjahr. Der Besuch der Volksschule ist für alle Kinder obligatorisch und kostenlos. Wiederum je nach Kanton findet nach dem 3., 4., 5. oder 6. Schuljahr eine Unterteilung in 2 oder 3 Züge statt, welche einerseits der Begabung, andererseits den Berufsabsichten der Schüler Rechnung tragen. Aus Gründen der Vergleichbarkeit werden die Ausbildungsjahre 1-6 dem Primarbereich, die Ausbildungsjahre 7-9 der Sekundarstufe I zugeordnet (siehe Abb. 7).

Wie schon erwähnt, ist es nicht einfach, die Schulsysteme der Kantone zu überblicken. Nicht nur variiert die Struktur von Kanton zu Kanton, auch die Schulbenennungen unterschei-



MA — Matura

Abb. 6 : Das Schulwesen in Österreich
(Quelle: Löw 1975, S. A IV.)

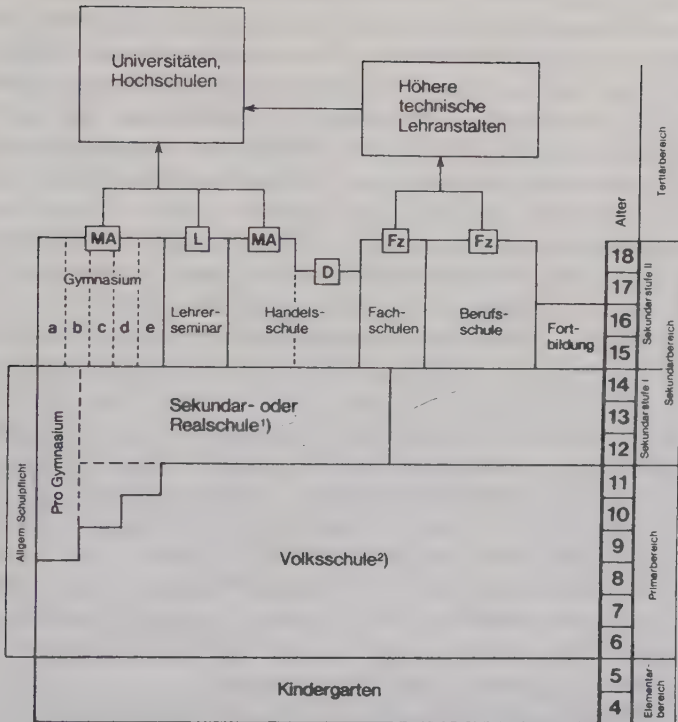


Abb. 7 : Das Schulwesen in der Schweiz
(Quelle: Löw 1975, S. A VI.)

den sich (Egger 1967, S. 153; Egger 1968, S. 742-744; S. 751-754; Egger 1964, S. 39, 52), aber im allgemeinen umfaßt die Primarschule Unterstufe und Oberstufe. Die Unterstufe der Primarschule kennt verschiedene Namen, wie Gemeindegemeinschaftsschule, Volksschule, Primarschule. Dasselbe ist der Fall bei der Oberstufe, die als Abschlußklassen, Berufswahlklassen, Oberschulen, Realschulen, Sekundarschulen, Bezirksschulen und Progymnasien bezeichnet wird.

Die Gesamtschülerzahl der Primarstufe betrug 1978 etwa 541 tausend, davon männlich 279 tausend und weiblich 262 tausend, d.h. der Anteil der Schülerinnen machte etwa 48 % aller Schüler aus (Bundesamt für Statistik (Schweiz), 1979, S. 67; Statistical Yearbook 1980, S. 249). Für alle Kantone gilt auch, daß Kinder, die dem normalen Unterricht nicht zu folgen vermögen, in Sonderklassen (Förder-, Hilfs- oder Spezialklassen) zusammengefaßt werden. Kinder, die eine Klasse zum zweitenmal wiederholen mußten, werden automatisch in eine Förderklasse versetzt. Sonderschulen können zu den öffentlichen Schuleinrichtungen zählen, sie können aber auch private Institutionen sein. Körperbehinderte wie Taubstumme und Blinde oder Geistesschwache werden in Spezialschulen gefördert (Egger 1968, S. 775-779; vgl. dazu: Das Sonderschulwesen in deutschsprachigen Ländern).

Zusammengefaßt läßt sich feststellen, daß es trotz aller Unterschiedlichkeit im Bereich des Schulaufbaus in den vier deutschsprachigen Ländern auch Ähnlichkeiten gibt. Schulpflicht und Schulgeldfreiheit ist die Regel in diesen Ländern, wobei die Schulpflichtdauer in der Bundesrepublik und in Österreich 9 Jahre und in der DDR 10 und in der Schweiz je nach Kanton 7, 8 oder 9 Jahre beträgt. In Ägypten z.B. dauert die Schulpflicht immer noch nur 6 Jahre (s.o.).

Der Anteil der Mädchen an Grundschulen beträgt in deutschsprachigen Ländern etwa 48 %.

Aber während in der Bundesrepublik Deutschland und in der

DDR die Koedukation als selbstverständlich betrachtet wird, ist in Österreich grundsätzlich an den Volksschulen, Hauptschulen, Polytechnischen Lehrgängen und allgemeinbildenden höheren Schulen die Geschlechtertrennung die Regel, die Koedukation die Ausnahme (Leitner/Burger 1968, S. 617), und in der Schweiz gilt der Grundsatz der Koedukation in einigen Kantonen, in einigen anderen jener der Geschlechtertrennung. Dies kann auch von Schulstufe zu Schulstufe verschieden sein (Egger 1968, S. 748-749). In Ägypten ist in der Grundschule die Koedukation die Regel, in der Realschule und am Gymnasium bzw. in Berufsschulen aber die Ausnahme, die wegen Mangel an Schulen nur auf dem Lande zu finden ist (s.o.).

In deutschsprachigen Ländern gibt es Sonderschulen verschiedener Art für Kinder, die wegen physischen, psychischen oder anderen Gründen dem normalen Unterricht nicht zu folgen vermögen. Sie haben in diesen Sonderschulen - je nach Behinderungsart - ihre Schulpflicht zu erfüllen. Gerade dies sollte man in Ägypten übernehmen (s.u.).

6.3.1.3 Sekundarbereich ¹⁾

Zu den Sekundarschulen zählen im allgemeinbildenden Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland die Hauptschulen, die Realschulen und die Gymnasien. Nach dem Grundschulabschluß trennen sich also die Wege der Schüler; sie haben die Wahl zwischen diesen drei Möglichkeiten. Neben den drei Grundfor-

1) Dazu vgl.: Bund-Länder-Kommission 1973, S. 27 f.; Schäfer 1976, S. 45; Führ 1979, S. 56-106; 142-147; Der Bundesminister f. Bildung und Wissenschaft 1980/81, S. 26, 66, 68; Statistisches Bundesamt 1980, S. 328-330; Kahr-Dill 1978, S. 466; Knoll 1977, S. 67-88; Scheibe 1974, S. 127; Schultze 1966, S. 26-29; 1968, S. 499-501; Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut f. Bildungsforschung 1979, S. 120; Römer 1978, S. 302 f.

men der allgemeinbildenden Schule gibt es zahlreiche spezielle Schulen (Sonderschulen) (s.u.).

Die Hauptschule (In Berlin die Klassen 7 bis 10, sonst 5 bis 9) schließt als Oberstufe der Volksschule an die Grundschule an und endet mit dem 8. bzw. 9. Schuljahr, d.h. bis zum Ende der Vollzeitschulpflicht. In Berlin und Hamburg gibt es freiwillige 10. Klasse. Die meisten Kinder - etwa die Hälfte dieser Altersstufe - gehen anschließend an die Grundschule auf die 5 klassige Hauptschule.

Während der Übergang von der Grundschule zur Hauptschule ohne besonderes Aufnahmeverfahren im Wege der Versetzung erfolgt und grundsätzlich keinen Wechsel der Schulart bedeutet, ist der Übergang zu den Realschulen und Gymnasien durch Aufnahmeverfahren geregelt. Die Hauptschule ist eine allgemeinbildende und keine berufsvorbereitende Schule. Ab der fünften Klasse der Hauptschule wird eine Fremdsprache, zumeist Englisch, gelehrt. Seit 1970 laufen in fast allen Bundesländern Versuche mit einer Förderstufe bzw. Orientierungsstufe, die das 5. und 6. Schuljahr umfaßt und die Entscheidung über die Schullaufbahn den Schülern bis zum Ende der 6. Klasse offenhält.

Beabsichtigt wird eine individuelle Förderung der Schüler, eine gerechtere Auslese durch ein teilweise differenziertes Lernangebot und ein Ausgleich regional und sozial bedingter Bildungsunterschiede.

Die Hauptschule wird als Pflichtschule für Schüler betrachtet, die nicht nach der Grundschule oder der Orientierungsstufe in eine Realschule, ein Gymnasium oder eine Gesamtschule übertreten. Sie ist die Oberstufe des verpflichtend zu besuchenden Schulwesens, die auf der Grundschule, der Unter- oder Primarstufe aufbaut. Der erfolgreiche Abschluß der Hauptschule öffnet den Weg zu vielen Ausbildungsberufen in Handwerk und Industrie. Wer die Hauptschule mit 15 Jahren verläßt, tritt meist ins Berufsleben ein. Grund- und Haupt-

schulen sind häufig zu einer Schuleinheit zusammengefaßt und können in diesem Fall auch die Bezeichnung Volksschule tragen.

Die Zahl der Schüler an Hauptschulen betrug 1979 etwa 2 366 000 (der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1980/81); die Vorausberechnung der KMK schätzt für das Jahr 1982 2 934 000 bei einer Klassenfrequenz von 28.4 Schülern; die Zahl der Lehrer an Hauptschulen betrug 1978 etwa 115.9 tausend und die Schüler-Lehrer-Relation war im selben Jahr 21.0.

Im Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission (1973, S. 27 f.) wird für die Schüler-Lehrer-Relation im Sekundarbereich I mit folgenden Werten gerechnet:

1970	1975	1980	1985
23-22	22-21	22-20	20-18

Die Realschule ist weiterführende Schule, die im Anschluß an die Grundschule oder an Klasse 6 der Hauptschule besucht wird. Das Abschlußzeugnis der Realschule bietet im allgemeinen die Grundlage für gehobene Berufe aller Art und berechtigt zum Besuch der Fachoberschule oder des Fachgymnasiums (Statistisches Bundesamt 1980, S. 328). Die Realschule mit Jahrgangsstufen 5-10 bzw. 7-10 verleiht als "Mittelschule" zwischen Hauptschule und Gymnasium einen mittleren Bildungsabschluß, der den Zugang zur Fachoberschule, zum mittleren und gehobenen Dienst sowie nach einer beruflichen Ausbildung zu verschiedenen Fachschulen eröffnet, so meinen auch Schäfer (1976, S. 46), Führ (1979, S. 56), die Bund-Länder-Kommission (1973, S. 4), Römer (1978, S. 303), Schultze (1966, S. 37) und Knoll (1977, S. 61 f.). Unter bestimmten Voraussetzungen können Realschulabsolventen an gymnasialen Oberstufen die allgemeine Hochschulreife erwerben. Für befähigte Realschulabsolventen ist also der Weg zur Hochschulreife im

Rahmen des Sekundarbereichs II möglich (Bund-Länder-Kommission 1973, S. 4; Führ 1979, S. 57; Schultze 1966, S. 37 f.). Die Realschule ist dann einmal etwas Eigenständiges, in sich Geschlossenes und hält andererseits die Möglichkeit offen, die allgemeine Hochschulreife zu erwerben. Die Normalform der Realschule dauert sechs oder auch nur vier Jahre (in Berlin West, Bremen, Hamburg, Niedersachsen und Bayern), wenn der Übergang in die Realschule erst nach der Orientierungsstufe erfolgt. Daneben bestehen in einigen Ländern vierjährige Aufbauformen für Schüler der Hauptschule, sowie vierjährige Realschulzüge, die organisatorisch mit der Hauptschule verbunden sind.

Die Realschule ist mehr auf die Praxis bezogen und hält sich mit ihrem Lehrangebot offen für alle die Berufe und weiterführende Bildungsgänge, die aufgrund ihrer Struktur, ihrer Dauer und ihren Lehrveranstaltungen vorgesehen sind (vgl.: Knoll 1977, S. 61-67). Gegenüber der Hauptschule unterscheidet sich die Realschule durch das obligatorische 10. Schuljahr, durch eine Pflichtfremdsprache (in der Regel Englisch) und eine zweite fakultative Fremdsprache, durch das Fachlehrerprinzip und nicht zuletzt durch eine Abschlußprüfung (Schäfer 1976, S. 46). Der Realschulabschluß "die mittlere Reife" entläßt insgesamt den größten Teil der Schüler unmittelbar ins Berufsleben beziehungsweise in die Teilzeitberufsschulen und eine Berufsausbildung (Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut 1979, S. 131). Etwa ein Zehntel der Realschüler wechseln nach dem Abschluß zum Gymnasium über (Römer 1978, S. 303). Nach dem Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (1980/81) betrug 1979 die Zahl der Realschulen im Bundesgebiet etwa 2 492, die Zahl der Schüler 1 365 200 (Vorausberechnung der KMK für das Schuljahr 1982 ca. 1 179 700) bei einer Klassenfrequenz von etwa 30,8; und die Schüler-Lehrer-Relation war im selben Schuljahr etwa 20,6 (KMK 1972, S. 22, 26, 68; vgl. auch: Statistisches Bundes-

amt 1980, S. 331 f.; 1981, S. 15; Führ 1979, S. 146 f.).

Das Gymnasium umfaßt die Jahrgangsstufen 5-13 bzw. 7 oder 8-13. Das neunjährige Gymnasium (5. bis 13. Klasse) ist die traditionelle "höhere Schule" in Deutschland. Ihr Abschlußzeugnis, das "Reifezeugnis" oder Abitur, berechtigt zum Studium an wissenschaftlichen Hochschulen (vgl.: Römer 1978, S. 303 f.; Führ 1979, S. 57). Das Gymnasium ist die einzige Schulart, die die Sekundarbereiche I und II umfaßt. Der Sekundarbereich I umfaßt alle Bildungsgänge, die auf dem Primarbereich aufbauen und bis zum 9. bzw. 10. Schuljahr reichen. Der Sekundarbereich II umfaßt alle Bildungsgänge, die unmittelbar auf dem Sekundarbereich I aufbauen, z.B. allgemeinbildende und berufliche Schulen oberhalb der Sekundarstufe I und unterhalb der Fachhochschulen, Hochschulen und Universitäten, hauptsächlich die Jahrgangsstufen 10-12 bzw. 11-13 (Bund-Länder-Kommission 1973, S. 11; S. 28-29; Knoll 1977, S. 67-76; Führ 1979, S. 57).

Kahr-Dill (1978, S. 466) beschreibt die Sekundarstufe I dem Begriff nach: "Der instrumentale Begriff der Sekundarstufe I, der in der Bundesrepublik Deutschland, der deutschsprachigen Schweiz und Österreich verwendet wird, bezeichnet einen Horizontalbereich im jeweiligen nationalen Bildungswesen, dem in anderen Sprachen und Systemen die Termini 'lower secondary education', oder 'Scuola Secondaria di primo grado' zugeordnet sind."

Kahr-Dill führt dazu aus, daß "die Sekundarstufe I die Aufgabe hat, ihre Schüler zum Abschluß einer obligatorischen Allgemeinbildung zu führen, die in einem mehr oder weniger entwickelten Fachunterricht vermittelt wird".

Das Gymnasium umfaßt im Sekundarbereich II die Jahrgangsstufen 11-13, die mit dem Abitur (der Reifeprüfung) abschließen. Im Unterschied zur Hauptschule ~~sind~~ Realschule und Gymnasium in Schultypen gegliedert. Die bekanntesten Gymna-

sialformen sind das altsprachliche, das neusprachliche und das mathematisch-naturwissenschaftliche Gymnasium. Daneben bestehen in einigen Bundesländern gymnasiale Sonderformen wie das wirtschaftliche, das sozialwissenschaftliche und das musische Gymnasium mit entsprechenden Schwerpunkten in der 9. oder 10. Jahrgangsstufe (Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut 1979, S. 145-148; Schäfer 1976, S. 48; Schultze 1966, S. 39; Römer 1978, S. 304; Knoll 1977, S. 67-76). Im allgemeinen besitzen alle Gymnasien einen Kern gemeinsamer Unterrichtsfächer (Deutsch, zwei Fremdsprachen, Geschichte, Geographie, Sozialkunde, Mathematik, Naturwissenschaften, Kunst, Musik und Sport (Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut 1979, S. 145 f.; Schultze 1966, S. 39). Die Organisationsformen des Gymnasiums sind die Normalform und die Aufbauform. Das Gymnasium der Normalform ist neun- oder siebenklassig und schließt an die Grundschule an. Für Schüler der Hauptschule schließt das Gymnasium in Aufbauform spätestens an die 7. Klasse an, wobei Kenntnisse in einer Fremdsprache nicht vorausgesetzt werden. Das Gymnasium in Aufbauform für Schüler der Realschule (Aufbauzüge) baut spätestens auf der 10. Klasse der Realschule auf und führt dann in mindestens drei Jahren zur allgemeinen Hochschulreife. (Nach: Neufassung des Abkommens zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens (1964), zit. nach: Scheibe 1974, S. 128 und nach Schultze 1966, S. 41; vgl. auch: Knoll 1977, S. 68 f.). Organisatorisch und didaktisch gliedert sich das Gymnasium in Unterstufe (Kl. 5 bis 6), Mittelstufe (Kl. 7 bis 10) und Oberstufe (Kl. 11 bis 13). In der Unterstufe beginnt der Unterricht in der ersten Fremdsprache (meist Englisch). Mit Beginn der Mittelstufe wird eine zweite Fremdsprache (Latein, Französisch, Englisch) obligatorisch und frühestens von der 9. Klasse an kann eine dritte Fremdsprache gelehrt werden (Schäfer 1976, S. 47-48).

In allen Bundesländern gibt es (überwiegend in Form eines Schulversuchs) integrierte oder kooperative Gesamtschulen, die als Ganztagschulen in vielfältigen Formen der Integration Schüler des Sekundarbereichs I unterrichten oder Formen der Kooperation der drei traditionellen Schularten: Hauptschule, Realschule und Gymnasium entwickeln. Die Gesamtschulversuche werden in den einzelnen Bundesländern unter sehr unterschiedlichen bildungspolitischen Zielvorstellungen durchgeführt (Führ 1979, S. 57; Matthiesen 1973, S. 143-147; Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut 1979, S. 73). Die Differenzierung nach Pflicht- und Wahlfächern sowie zusätzlich nach Kursen mit unterschiedlichem Leistungsniveau "ist bisher am konsequentesten in der Gesamtschule vorangetrieben worden" (Schäfer 1976, S. 48). Schäfer führt dazu aus, daß das Ziel dieser Gesamtschule ist, durch Betonung der horizontalen Zusammengehörigkeit einzelner Schulstufen eine größere Durchlässigkeit zu sichern, um sowohl eine größere Zahl von Schülern zu qualifizierten Abschlüssen zu führen als auch den Schülern sozial benachteiligten Schichten eine größere Chancengleichheit zu gewähren (s.u.). Im großen und ganzen wird um die Gesamtschule sehr kontrovers diskutiert (siehe: Matthiesen 1973, S. 204-206).

Die Zahl der Gymnasien im Bundesgebiet betrug 1979 2464, die Zahl der Schüler an Gymnasien 1 523 600 (Vorausberechnung der KMK für das Jahr 1982 1 248 800 und die Zahl der Lehrer an Gymnasien 112 100. Die Schüler-Lehrer-Relation im Sekundarbereich I betrug 1978 etwa 20,6, und im Sekundarbereich II nur 12,8 (betrifft nur die allgemeinbildenden Schulen). Die Klassenfrequenz machte im Schuljahr 1979 etwa 31,7 aus. In den 242 Gesamtschulen waren 1979 etwa 214 000 Schüler und etwa 23 500 Lehrer (vgl. Statistisches Bundesamt 1980, S. 331 f.; 1981, S. 15; Führ 1979, S. 146 f.; Bundesminister für Bildung und Wissenschaft 1980/81, S. 22-26, 68, 72).

Das höhere Bildungswesen der DDR ist keine eigenständige Schulform, da die sozialistische einheitliche zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule, die von allen Kindern besucht wird, eine schulorganisatorische Einheit bildet; sie kennt aber drei didaktische Stufen: Unterstufe (Kl. 1 bis 3), Mittelstufe (Kl. 4 bis 6) und Oberstufe (Kl. 7 bis 10) (siehe Abb. 5). Außer dieser Oberschule gibt es noch die 12 klassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule (die Abiturstufe Kl. 11-12 oder die Erweiterte Oberschule EOS). Die erweiterte Oberschule mit naturwissenschaftlichem, neu- oder altsprachlichem Zweig führt zur Hochschulreife. Im Anschluß an die zehnklassige Oberschule wird die Berufsausbildung von der überwiegenden Mehrheit aller jungen Menschen durchlaufen (vgl. Günther u.a. 1979, S. 17; Klein 1974, S. 100 f.; Scheibe 1974, S. 121 f.; Anweiler 1976, S. 66).

Nach Klein (1974, S. 110) können Schüler der zehnklassigen Oberschule die Schule auch nach der 8. Klasse verlassen. Sie gehen dann in spezielle, in der Regel dreijährige Formen der Berufsausbildung über und setzen dort auch die allgemeine Bildung fort. Innerhalb der zehnklassigen allgemeinbildenden Oberschule gibt es für das 9. und 10. Schuljahr sogenannte Vorbereitungsklassen für die erweiterte Oberschule. Die Schüler dieser Klassen legen ebenfalls am Ende der 10. Klasse die für alle verbindliche Abschlußprüfung ab. Erst dann entscheidet es sich, ob diese Schüler in die EOS aufgenommen werden (vgl. auch: Bergsdorf/Göbel 1980, S. 52). Die Abschlußprüfung der Oberschule besteht aus der schriftlichen, der mündlichen Prüfung und der Prüfung im Sportunterricht (Günther u.a. 1979, S. 65; vgl. auch: Bergsdorf/Göbel 1980, S. 52).

1978 lernten an insgesamt 283 Erweiterten Polytechnischen Oberschulen etwa 46 024 Schüler (bei einer Klassenfrequenz von 20,0), von denen nur 22 938 (knapp die Hälfte) an Reife-

prüfungen teilgenommen haben (vgl.: Statistisches Jahrbuch der Deutschen Demokratischen Republik 1979, S. 290).

Die Stundentafel der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule weist insgesamt 16 Pflichtfächer auf (Günther u.a. 1979, S. 64; Anweiler 1976, S. 68). Die Fächer verteilen sich prozentual auf folgende Bildungsbereiche: Gesellschaftswissenschaften, Muttersprache, literarisch-künstlerischer Unterricht (41.1 %); Mathematik, Naturwissenschaften (29.8 %), polytechnischer Unterricht (10.6 %), Fremdsprachen (10.6 %), Sport (7.9 %).

Daneben gibt es noch 2 fakultative Fächer (Nadelarbeit und eine 2. Fremdsprache) (vgl. Anweiler 1976, S. 68; Uhlmann/Liebzig 1978, S. 214 f.; Rüdiger 1978, S. 98).

In Österreich ist das Schulwesen nach dem Grundsatz der "gegliederten Einheit" aufgebaut. Die Aufnahme in die Hauptschule - ebenso für die Aufnahme in die 1. Klasse einer allgemeinbildenden höheren Schule - setzt den erfolgreichen Abschluß der 4. Schulstufe der Volksschule und die Feststellung der Eignung zum Besuch der Hauptschule voraus. Zur Aufnahme an eine allgemeinbildende höhere Schule gehört auch noch eine Aufnahmeprüfung in Deutsch und Rechnen (vgl.: Leitner/Burger 1968, S. 630-634).

Auf der 4. Schulstufe der Volksschule bauen auf: Volksschuloberstufe (mit Ausbauf orm), Hauptschule, Allgemeinbildende höhere Schule (Gymnasien, Realgymnasien, Wirtschaftskundliches Realgymnasium für Mädchen). Als allgemeinbildende Pflichtschule werden die Volksschuloberstufe (5. bis 8. Schulstufe), die Hauptschule (5. bis 8. Schulstufe) und der Polytechnische Lehrgang (9. Schulstufe) bezeichnet (s. Abb. 6).

Das Jahreszeugnis über die letzte Schulstufe ist die Grundlage für die Aufnahme in weiterführende Schulen, denn "an

den Volks- und Hauptschulen gibt es keine Abschlußprüfungen" (Leitner/Burger 1968, S. 640; vgl. auch: Seel 1981, S. 190-194).

Im Schuljahr 1979/80 betrug die Zahl der Hauptschüler in Österreich insgesamt 341 634, davon 169 402 weiblich, die Zahl der Schüler an integrierten Gesamtschulen 37 189, davon 17 997 weiblich, und die Zahl der Schüler an Polytechnischen Lehrgängen (9. Pflichtschuljahr des allgemeinbildenden Schulwesens) 36 328, davon 13 824 weiblich (Österreichisches Statistisches Zentralamt 1981, S. 35).

In der Schweiz heißen die allgemeinbildenden Sekundarschulen "Mittelschulen", da sie zwischen Primar- und Hochschulstufe liegen. Sie sind als die universitätsvorbereitenden Schulen angesprochen worden. Nach Kernfächern gibt es drei Typen von Mittelschulen (Gymnasien):

Den A-Typus mit Latein und Griechisch,
den B-Typus mit Latein und modernen Fremdsprachen,
den C-Typus mit Mathematik und Naturwissenschaften.

Neben den Mittelschulen bestehen noch zwei allgemeinbildende Sekundarschultypen:

- Die allgemeinen, nichtberuflichen Fortbildungsschulen, die für Schüler und Schülerinnen gedacht sind, die nach der obligatorischen Schulzeit in keine weiterbildende Schule eintreten (Berufs-, Mittelschule usw.). Ihre Dauer variiert je nach örtlichen Verhältnissen zwischen 1 und 4 Jahren; und
- die höheren Fortbildungsschulen für Mädchen, die nicht zur Hochschulreife führen. Ihre Dauer variiert zwischen 2 und 4 Jahren (vgl.: Egger 1968, S. 757-762; Egger 1964, S. 39) (s. Abb. 7).

Im Schuljahr 1977/78 war die Schülerzahl an der Sekundarstufe I im ganzen 360 497, davon 182 014 männlich und 178 483 weiblich (Statistische Quellenwerke der Schweiz, Bundesamt für Statistik 1979, S. 67).

6.4 Zusammenfassung

Zusammengefaßt sieht der Aufbau des Schulwesens in den vier deutschsprachigen Ländern so aus:

- In der Bundesrepublik Deutschland gibt es nach dem 4. Schuljahr (Grundschule) folgende drei Wege: Hauptschule, Realschule und Gymnasium. Zwischen diesen parallelen Schulformen herrscht eine gewisse Durchlässigkeit. Während die Hauptschule vorwiegend der Erfüllung der Schulpflicht dient, führt die Realschule am Ende der 10. Schulstufe zu mittleren Abschlüssen (Mittlerer Reife), das 9jährige Gymnasium am Ende der 13. Schulstufe zur Hochschulreife. Im allgemeinen gibt es dann 9jährige Vollzeitschulpflicht (vom 6. bis 15. Lj.) und Teilzeitschulpflicht bis zum 18. Lebensjahr.
- In der DDR umfaßt die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule mit ihren Unter-, Mittel- und Oberstufen und dazu die Erweiterte Oberschule (mit Kl. 11 und 12 als Abiturstufe) eigentlich den Primar- und Sekundarbereich zusammen. Es besteht auch Durchlässigkeit, indem alle Wege nach der Oberschule zur Hochschulreife und somit zum Studium an Höheren Schulen und Universitäten führen können. Es gibt im Schulwesen keine Sackgassen.
- In Österreich bauen auf der 4. Schulstufe der Volksschule (Unterstufe) folgende Formen auf: Volksschuloberstufe, Hauptschule, Allgemeinbildende höhere Schule (Gymnasien), d.h., Klassen 5 bis 8. Hinzu kommt die 9. Schulstufe als Polytechnischer Lehrgang.
- In der Schweiz werden - abgesehen von den herrschenden Unterschieden zwischen den Kantonen - die Ausbildungsjahre 7-9 der Sekundarstufe nach der Primarstufe und die Ausbildungsjahre 10-13 der Sekundarstufe II zugeordnet. Man unterscheidet drei Schultypen: die allgemeinen, nichtberuflichen Fortbildungsschulen, die höheren Fortbildungsschu-

- len für Mädchen und die "Mittelschulen" oder Gymnasien.
- Vergleichend mit Ägypten gibt es dort nach der 6. Schulstufe (Grundschule oder Pflichtschule) eine dreijährige Realschule, die von einem dreijährigen Gymnasium gefolgt wird (s.o.).

6.5 Aus- und Fortbildung der Lehrer an allgemeinen Schulen ¹⁾

Während sich in der Bundesrepublik Deutschland die Ausbildung der Lehrer aller Schularten - abgesehen von den Lehrkräften für Vorschul- und Kindergartenerziehung, den technischen Lehrkräften an allgemeinbildenden und beruflichen Schulen - an Universitäten, Pädagogischen Hochschulen sowie Kunst- und Musikhochschulen vollzieht, gliedert sich die Ausbildung der Lehrer in der DDR in die Ausbildung von Unterstufenlehrern an Pädagogischen Instituten für Lehrerbildung, und die Ausbildung von Oberstufenlehrern an Pädagogischen Hochschulen. In Österreich erfolgt die Ausbildung zum Volksschullehrer an Pädagogischen Akademien, und die Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen an den Philosophi-

1) Zu diesem Teil vgl.: Kutschera 1981, S. 3-15; Schmidinger 1981, S. 45; Bund-Länder-Kommission 1973, S. 36-40; Führ 1979, S. 122; Kaiser 1970, S. 13-18; Rausch/Stammen 1978, S. 112 f.; Plössing/Stock 1978, S. 30-39; Seitz 1978, S. 613; Neuwirth 1978, S. 393-405; Leitner/Burger 1966, S. 707-715; Majault 1967, S. 9-11, 49-51, 78 f., 61-68, 105 f., 159-164; Schultze/Führ 1966, S. 109-115; Poignant 1966, S. 209; Günther 1979, S. 88 f.; Uhlmann/Liebing 1978, S. 212; Egger 1968, S. 797-799; Egger 1964, S. 86; Egger 1966, S. 159; Heckhausen/Anweiler u.a. 1970, S. 61.

schen Fakultäten der Universitäten, an den Technischen Hochschulen, an den Akademien für Musik und darstellende Kunst und an der Akademie der Bildenden Künste (in Wien).

Die Schweiz bildet ihre Primarschullehrer an "Lehrerseminaren für Primarschullehrer" aus, wobei diese Ausbildung in Genf und Basel-Stadt - genauso wie in der Bundesrepublik Deutschland - an der Universität nach dem Erwerb des Maturitätszeugnisses, nach einer Aufnahmeprüfung und einer Eignungsprüfung erfolgt. Für Unter-, Mittel- und Oberstufe der Sekundarschulen werden die Lehrer im allgemeinen an den Universitäten ausgebildet.

Auch die Voraussetzungen für das Studium aller Lehrämter sind in deutschsprachigen Ländern verschieden. Während das Studium aller Lehrämter in der Bundesrepublik Deutschland grundsätzlich das Reifezeugnis voraussetzt (d.h. die Lehrerausbildung baut auf einem insgesamt 13jährigen Schulbesuch auf), muß für das Studium an den Pädagogischen Instituten für Unterstufenlehrer in der DDR die 10. Klasse der Oberschule erfolgreich abgeschlossen sein, das Studium an den Pädagogischen Hochschulen kann nur mit dem Abitur aufgenommen werden. In Österreich baut die Ausbildung zum Volksschullehrer auf der 8. Schulstufe auf, wobei die Ausbildung für das Lehramt an höheren Schulen das Reifezeugnis voraussetzt. Das Reifezeugnis der Pädagogischen Volksschullehrerakademien verleiht (im Gegensatz zu Ägypten) die Berechtigung zum Hochschulstudium (s.o.).

In der Schweiz treten die Schüler im Alter von 15/16 Jahren im Anschluß an die Pflichtschulzeit in das Seminar ein, während die Ausbildung für den Unterricht an der Unter-, Mittel- und Oberstufe der Sekundarschule das Abitur voraussetzt. Vergleichend mit Ägypten sind die Voraussetzungen für die Ausbildung zum Volksschullehrer den Voraussetzungen in der DDR, der Schweiz und in Österreich etwa ähnlich. Volksschullehrer sind in Ägypten nach Erwerb des Realschulab-

schlusses (9. Klasse) zum Studium an Pädagogischen Instituten für 5 Jahre berechtigt, während Realschullehrer und Gymnasiallehrer nach dem Abitur an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen ausgebildet werden (s.o.).

Die Dauer der Ausbildung der Lehrer für die verschiedenen Schularten ist von Land zu Land verschieden.

Während die Mindeststudiendauer für Grundschullehrer in allen Ländern der Bundesrepublik Deutschland 6 Semester (3 Jahre) und für Sekundarstufe I und II 8 Semester (4 Jahre) beträgt, dauert das Studium für alle Lehrer (d.h. für Unter- und Oberstufenlehrer) des allgemeinbildenden Schulwesens in der DDR 4 Jahre.

In Österreich dauert die Ausbildung zum Volksschullehrer 5 Jahre (nach dem Abschluß der Hauptschule), für das Lehramt an höheren Schulen mindestens 4 Jahre (nach dem Abitur).

In der Schweiz sind Primarschullehrer 4-5 Jahre im Seminar; in Basel dauert diese Ausbildung an der Universität 2 Jahre. Die Ausbildung zum Sekundarschullehrer an Unter- und Mittelstufen dauert 2 Jahre, an Oberstufen 4 Jahre.

Das Studium für die Lehrämter ist allgemein in zwei Phasen gegliedert:

- Die Fachausbildung, die erziehungs- und gesellschaftswissenschaftliche Studien umfaßt, und die vor allem die künftigen Unterrichtsfächer berücksichtigt. Durch die Einführung von Pflicht- und Wahlfächern können hier die individuellen Interessen eingebracht werden, was dem pädagogischen Prinzip der Individualisierung Rechnung trägt,
- die pädagogisch-praktische Ausbildung, in der Theorie und Praxis eng miteinander verbunden werden.

Heckhausen und Anweiler (1970, S. 61) unterscheiden in der Lehrerbildung vier Grundelemente:

1. Das fachwissenschaftliche Studium,
2. das Studium der hier als erziehungswissenschaftliche Disziplin bezeichneten Wissenschaften der Pädagogik, der

Psychologie und der Soziologie,

3. das Studium der Fachdidaktischen Umsetzung fachwissenschaftlicher Bestände und

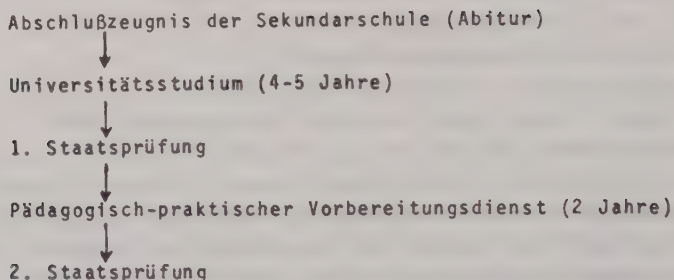
4. die berufspraktische Einübung.

Ober die Notwendigkeit der schulpraktischen Ausbildung schreibt Seitz (1978, S. 613): "Voraussetzung dafür (für das Berufsleben) ist einerseits eine gründliche Ausbildung in den Bereichen der Human- und Fachwissenschaften, andererseits eine möglichst vielseitige Unterrichts- und Erfahrungserfahrung. Beides soll daher den Studierenden an Pädagogischen Akademien mitgegeben werden, und zwar immer in dem Bewußtsein, daß theoretische Fundierung und praktische Anwendung einander bedingen und eng miteinander verklammert sein müssen."

In der Bundesrepublik Deutschland wird das Studium zum Pädagogen in einem Unterrichtsfach oder mehreren Unterrichtsfächern (Unterrichtsbereichen) einschließlich Fachdidaktik und Schulpraktika mit der 1. Staatsprüfung abgeschlossen. Die Einführung in die Schulpraxis oder das Referendariat als Vorbereitungsdienst dauert in der Regel zwei Jahre und umfaßt eine schulpraktisch-pädagogische Tätigkeit an Ausbildungsschulen sowie eine ergänzende Ausbildung im Studienseminar, d.h., die jungen Lehrer besuchen im allgemeinen zwei Jahre lang Fortbildungseinrichtungen; die gesamte Ausbildung wird mit der 2. Staatsprüfung abgeschlossen, die zur Anstellung auf Lebensdauer berechtigt.

Im allgemeinen umfaßt die erste Staatsprüfung (wissenschaftliche Prüfung) eine wissenschaftliche Arbeit, eine schriftliche und eine mündliche Prüfung. Die zweite Staatsprüfung (pädagogische Prüfung) umfaßt eine schriftliche Arbeit über ein pädagogisches Problem, beruhend auf persönlichen Unterrichtserfahrungen des Bewerbers, Lehrproben und ein Kolloquium über Fragen der Pädagogik, der Psychologie und des Schulrechts. Der Weg der Lehrerbildung in der Bundesrepu-

blik Deutschland sieht so aus:



Da Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland gegenwärtig in der Regel für bestimmte Schularten ausgebildet werden, z.B. für Grund- und Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien, Sonderschulen, Berufsschulen, wird das Studium je nach Schwerpunkt geregelt.

Nach dem Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission (1973, S. 36 f.) umfaßt das Studium zum Lehramt mit Schwerpunkt in der Primarstufe; ein für alle Lehrämter verbindliches erziehungswissenschaftliches Studium, ein vertieftes erziehungswissenschaftliches Studium, das sich vor allem auf die Didaktik der Primarstufe bezieht, das Studium eines Faches.

Dazu gehören Schulpraktika, die während des Semesters an einem Vormittag in der Woche und während der Semesterferien in Form von Blockpraktika (jeweils vierwöchige Praktika) stattfinden.

Das Studium zum Lehramt mit Schwerpunkt in der Sekundarstufe I umfaßt: Ein für alle Lehrämter verbindliches erziehungswissenschaftliches Studium und das Studium von 2 Fächern. Die Studienlehrgänge schließen mit der Prüfung für das Lehramt an Realschulen ab. Und das Studium zum Lehramt mit Schwerpunkt in der Sekundarstufe II umfaßt: Ein für alle

Lehrämter verbindliches erziehungswissenschaftliches Studium, das vertiefte Studium eines Faches und das Studium eines weiteren Faches.

Bezüglich der Lehrerfortbildung in deutschsprachigen Ländern läßt sich auch feststellen, daß diese Länder großen Wert auf die Fortbildung ihrer Lehrer legen.

Nach dem Erwerb der Befähigung für ein Lehramt in der Bundesrepublik Deutschland ist eine ständige Fortbildung der Lehrer erforderlich, und dafür sind im allgemeinen für Lehrer mit abgeschlossener Ausbildung Fortbildungsmaßnahmen bestimmt.

Genauso wie in der Bundesrepublik zählt das ständige Selbststudium in der DDR zu den wichtigsten Elementen der Weiterbildung.

In Österreich wird allen Lehrern der allgemeinbildenden Pflichtschulen eine "Bildungszulage" bei der Besoldung gewährt, die im weiteren Sinne der Lehrerfortbildung dient (z.B. Veranstaltungen, Bücher, Bildungsreisen usw.).

In der Schweiz bestehen in bezug auf die Lehrerfortbildung in den Kantonen verschiedene Regelungen. Die feststellbaren Unterschiede im Fortbildungswesen von Kanton zu Kanton ähneln dem Fall in Deutschland, wo sich die Regelungen der Lehrerfortbildung von Land zu Land unterscheiden. Während die Fortbildung der Lehrer in der Bundesrepublik in zentralen Fortbildungsstätten zumeist in Form mehrtägiger Kurse und Arbeitstagungen erfolgt, die im allgemeinen während der Unterrichtszeit stattfindet, wofür Unterrichtsbefreiung gewährt wird, finden Weiterbildungslehrgänge in der DDR, der Schweiz und in Österreich als Kurssysteme in den Winter- und Sommerferien statt.

Während die Teilnahme an den Veranstaltungen der Lehrerfortbildung in der Bundesrepublik sowie in Österreich freiwillig ist, werden in der DDR gewisse Maßnahmen der Weiterbildung als unerläßliche Voraussetzung für die Tätigkeit der Lehrer

und Erzieher angesehen. Der Besuch entsprechender Kurse ist daher obligatorisch.

Die Aufgabe der Lehrerfortbildung besteht im allgemeinen darin, daß der Lehrer mit dem neuesten Entwicklungsstand der Wissenschaft bzw. der Pädagogik, der Didaktik der Unterrichtsgebiete usw. vertraut gemacht wird; somit hilft die Fortbildung dem Lehrer, auf dem Laufenden zu bleiben.

Schmidinger (1981, S. 45) plädiert deswegen für die Lehrerfortbildung, denn die "Pädagogischen Akademien können nur eine berufliche Grundausbildung vermitteln. Die Ausbildung muß daher durch Lehrerfortbildung ergänzt werden."

Weil Lehrerfortbildung mehr als "Wissensvermittlung" ist, und vor allem auch Änderungen von Einstellungen und Verhaltensformen zum Ziele haben soll, können die Pädagogischen Institute "zu diesem Zweck Lehrgänge, Kurse und einzelne Lehrveranstaltungen, die der Erfüllung besonderer Unterrichtszwecke dienen, abhalten" (Schmidinger 1981, S. 45). Außerdem soll die Lehrerfortbildung an den Pädagogischen Instituten "ihrem Inhalt und ihrer Gestaltung nach der humanwissenschaftlichen, fachwissenschaftlichen, kulturellen, gesellschaftlichen, wirtschaftlich-technischen sowie der fachdidaktischen und schulpraktischen Entwicklung Rechnung tragen und den Lehrer befähigen, verantwortungsbewußt an dieser Entwicklung mitzuwirken. Lehrerfortbildung hat weiters jene Einstellungen und Verhalten im Lehrer aufzubauen und zu festigen, die für die Erfüllung seiner Aufgaben bedeutsam sind. Damit hat die Lehrerfortbildung die Aufgabe, die berufliche und persönliche Entfaltung der Lehrer zu fördern" (Kutschera 1981, S. 11).

7. Das Sonderschulwesen in deutschsprachigen Ländern

Einleitung

Nachdem das allgemeinbildende Schulwesen deutschsprachiger Länder dargestellt worden ist, wird jetzt auf das Sonderschulwesen in diesen Ländern im Vergleich eingegangen, denn das Sonderschulwesen kann nur im Rahmen des allgemeinbildenden Schulwesens verstanden und geklärt werden.

Durch diesen Vergleich läßt sich dann feststellen, was von den Sonderschulsystemen deutschsprachiger Länder für Ägypten übernehmbar wäre.

Es wird hier aber nicht auf Einzelheiten jedes Sonderschulwesens und seine lokalen Probleme eingegangen - jedoch wird die Schule für Lernbehinderte relativ ausführlich behandelt -, sondern es geht darum, Ähnlichkeiten und Unterschiede des Sonderschulwesens in der Bundesrepublik Deutschland, der DDR, der Schweiz und in Österreich herauszukristallisieren, mit dem Ziel, das Interessante für Ägypten bzw. für den arabischen Raum - vor allem natürlich das Praktizierbare beim Aufbau eines Sonderschulwesens in diesen Ländern - zu übernehmen. Auf dieser Basis wird später der Versuch gemacht, konkrete Vorschläge zur Errichtung eines Sonderschulwesens in Ägypten zu machen.

7.1 Was heißt Sonderpädagogik (Sondererziehung)?

Im allgemeinen wird unter Sondererziehung die Erziehung Behindertener verstanden. "Sonderpädagogik als Sammelbegriff enthält die Praxis und Theorie der Sondererziehung bei behinderten Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen" (Bleidick 1969, Sp. 3191), "deren Personalisation und Sozialisation unter erschwerenden Bedingungen erfolgt" (Bach 1975 a,

S. 6). Sander (1978, S. 419 f.) meint, daß "Sonderschulpädagogik jener Ausschnitt der Sonderpädagogik ist, der sich mit der Förderung behinderter Kinder in den Sonderschulen befaßt. Die differenzielle Sonderschulpädagogik beschreibt und erforscht unter Berücksichtigung der Unterschiede zwischen Behinderungsarten die erzieherische Arbeit in den einzelnen Sonderschultypen". Der Begriff besagt dann, "daß im betreffenden pädagogischen Fall die allgemein erzieherischen Maßnahmen nicht ausreichend und durch besondere zu ergänzen oder zu ersetzen sind" (Bleidick 1969, Sp. 3192). Das heißt, der Behinderte bedarf praktisch einer besonderen Erziehung. Die Begriffsvielfalt von "Sonderpädagogik" für Behinderte in der Bundesrepublik Deutschland, "Heilpädagogik" in Österreich sowie in der Schweiz, "Rehabilitationspädagogik" für "Geschädigte" in der DDR, "Defektologie" in östlichen Staaten und "Spezialpädagogik, special education" in angelsächsischen Sprachgebieten stellt sich verwirrend dar. "Der Begriff 'Heilpädagogik' wurde in der Mitte des vorigen Jahrhunderts geprägt, als die Behandlung von Behinderten sich aus dem medizinischen Bereich hervorgehend zu verselbständigen bemüht war" (Kochan/Neuhaus-Siemon 1979, S. 444). Das bedeutet also, "die Heilpädagogik etablierte sich als eine medizinisch beherrschte Disziplin und übernahm weitgehend eine medizinische Nomenklatur (Schwachsinnige wurden und werden gruppiert in Debile, Imbezille und Idioten)" (Baier 1980 a, S. 13). Eine Unterscheidung zwischen Heil- und Sonderpädagogik erfährt man bei Bleidick aufgrund der Definition des Begriffs "Heilpädagogik" von Kobi (1977, S. 6): "Heilpädagogik bezeichnet den theoretisch-wissenschaftlichen, Heilerziehung den praktischen-methodischen Aspekt jenes Spezialgebietes der Pädagogik (Erziehungswissenschaft), auf welchem wir uns mit gestörten, beeinträchtigten oder gefährdeten Erziehungsverhältnissen befassen."

Heilerziehung geschieht - so meint Bleidick (1969, Sp. 3193)

- "wo durch erzieherische Einwirkung geheilt wird (Sprachheilpädagogik, Verhaltensgestörtenpädagogik); Sondererziehung, wo der Defekt nicht beseitigt werden kann (in allen anderen Fällen von Behinderung)".

Bei allen Begriffsverständnissen werden in Erziehung und Unterricht behinderter Kinder und Jugendlicher psychologische Forschung und Praxis unter Verwendung der Methoden und Ergebnisse der gesamten Psychologie angewendet. Sonderpädagogik befaßt sich also mit besonderen erzieherischen Maßnahmen zur Förderung Behinderter.

7.2 Was versteht man unter Behinderung?

Da sich Sonderpädagogik mit Behinderten befaßt, ist es unerläßlich, den Begriff "Behinderung" möglichst zu definieren, denn "Erziehungsbemühungen formeller wie informeller Art werden immer von anthropologischen Vorkenntnissen bestimmt. Das Wissen vom Wesen des Menschen und von seinem Auftrag (Was ist er und was soll er sein?) legen den Grund für erzieherisches Handeln " (Baier 1980 a, S. 12).

Im allgemeinen wird der Begriff "Behinderung" als physisch-psychische und soziale Beeinträchtigung angesehen. Folgende Definitionen bringen uns dem Begriff "Behinderung" nahe.

Der Deutsche Bildungsrat (²1976, S. 32) beschreibt Behinderte wie folgt: "Als behindert im erziehungswissenschaftlichen Sinne gelten alle Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen, die in ihrem Lernen, im sozialen Verhalten, in der sprachlichen Kommunikation oder in den psychomotorischen Fähigkeiten so weit beeinträchtigt sind, daß ihre Teilhabe am Leben der Gesellschaft wesentlich erschwert ist. Deshalb bedürfen sie besonderer pädagogischer Förderung.

Behinderungen können ihren Ausgang nehmen von Beeinträchti-

gungen

- des Sehens
- des Hörens
- der Sprache
- der Stütz- und Bewegungsfunktionen
- der Intelligenz
- der Emotionalität
- des äußeren Erscheinungsbildes

sowie von bestimmten chronischen Krankheiten.

Häufig treten auch Mehrfachbehinderungen auf."

Man muß sich aber darüber im klaren sein, daß der Begriff "Behinderung" relativ ist, denn "die Aussagen darüber, was als Behinderung bezeichnet wird, hängt neben den Merkmalen der Person weitgehend auch von den allgemeinen Wertsetzungen, Erwartungen und Gewohnheiten in der Gesellschaft ab ... Die Relativität der sozialen Einschätzung von Behinderungen hat zur Folge, daß bei objektiv gleichem Schweregrad der Beeinträchtigung eine subjektiv unterschiedliche Wahrnehmung des Gewichts der Behinderung beim behinderten Menschen entstehen kann " (Deutscher Bildungsrat ²1976, S. 34).

Behinderungen gelten im allgemeinen als Abweichungen, die "von Schädigungen, Schädigungssyndromen, Funktionsstörungen oder Beeinträchtigungen des sozialen Umfeldes ausgehen" (Topsch 1975, S. 28). Somit können Behinderungen zu Existenzgefährdung (wie z.B. Erschwerung oder Verhinderung der Befriedigung primärer Bedürfnisse, zu Lebenserschwerungen wie z.B. eingeschränkte Mobilität, vermindertes Selbstwertgefühl, zu sozio-kulturellen Benachteiligungen durch behindertenfeindliche Einstellung, Isolation, Zurückweisung usw. Es handelt sich hier also um Menschen,

- "die von außen durch andere oder durch gesellschaftliche Einrichtungen behindert werden;

- die selbst körperliche, seelische, geistige Merkmale (Schädigungen) aufweisen, so daß sie in ihrem individuell - privaten wie sozial-gesellschaftlichen Leben eingeschränkt, benachteiligt sind" (Begemann 1979 a, S. 13).

Daraus kann man schließen, daß Entstehungsbedingungen von Behinderungen aufgrund "somatischer und aufgrund psychischer Schäden" (Bach 1975 a, S. 25) zustande kommen. Allerdings können beide Arten von Schäden durch Umwelt sowie durch Mangel der Erziehung verstärkt werden; "Kopplungen und Verschränkungen dieser Bedingungen sind häufig" (Bach 1975 a, S. 25).

Bedauerlicherweise ist die Einstellung der Gesellschaft gegenüber jeder Art von Behinderung negativ. Behinderte werden z.B. als minderwertig, unproduktiv (besonders in industriellen Gesellschaften) und als Last bezeichnet. Das zeigt sich "sowohl in persönlichen Begegnungen als auch in der Diskriminierung, die sich in bestimmten gesetzlichen oder administrativen Schranken ausdrückt" (Thomas 1980, S. 53).

Eine Änderung dieser gesellschaftlichen Haltung ist daher wünschenswert, denn wenn die Haltung der Gesellschaft "den Behinderten einen untergeordneten Status zuweist, der in mancher Hinsicht dem (Status) ethnischer Minderheiten vergleichbar ist" (Thomas 1980, S. 52), können sich Behinderte konsequenterweise in die Gesellschaft nicht integrieren; sie werden eher ausgeschieden. "Die Sonderpädagogik erreicht ihr Ziel der sozialen Integration Behinderter durch Wahrnehmung der ihnen gemäßen Bildungschancen nur dann, wenn Verhaltensweisen vermittelt und angestrebt werden, die eine Isolierung der Behinderten innerhalb der zur Fürsorge verpflichteten Gesellschaft verhindern" (Roth 1975 a, S. 119).

Im großen und ganzen bekommt ein behindertes Kind sowohl als sozialen wie auch als personales Wesen einen Sonderstatus. Es wird zum "Außenseiter" und ist mit Einschränkungen durch

eigene Behinderung sowie durch den ihm von der Gesellschaft zugewiesenen Status konfrontiert.

7.3 Aufgaben des Sonderschulwesens

Ganz selbstverständlich ist jedes behinderte Kind als Mensch Glied menschlicher Gesellschaft. So bestehen in deutschsprachigen Ländern sowohl für nichtbehinderte als auch für behinderte Kinder und Jugendliche Grundrechte, die ihnen als Menschen zugesichert sind. So heißt es im Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland von 1949 (Artikel I): "Die Würde des Menschen ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt."

Und im Artikel II heißt es: "Jeder hat das Recht auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit ..."

Ober das Recht auf Erziehung stehen im Gesetz für Jugendwohlfahrt von 1961 (§ 1) folgende spezielle Aussagen: "Jedes deutsche Kind hat ein Recht auf Erziehung zur leiblichen, seelischen und gesellschaftlichen Tüchtigkeit " (Zit. nach Schrader 1968, S. 37).

Sonderschulen lassen sich mit ihren praktischen Zielsetzungen nach sozialen, funktionalen, religiösen, humanitär-ethischen und pädagogischen Absichten ordnen.

Im Enzyklopädischen Handbuch der Sonderpädagogik und ihre Grenzgebiete legt Bleidick (1969, Sp. 3185 f.) die sonderpädagogischen Ziele folgendermaßen dar:

- Das soziale Ziel der Sonderpädagogik besteht in der Anpassung des Behinderten an die Gesellschaft.
- Das funktionelle Ziel erstrebt eine möglichst weitgehende Besserung und Leistungssteigerung der gestörten körperlichen und geistigen Funktionen des Behinderten.
- Im religiösen Ziel steht das "Heil" des behinderten Menschen und die Achtung seiner Menschenwürde.

- Unter das ethische Ziel fällt die Verpflichtung der Gesellschaft, das Recht des Behinderten auf Erziehung anzuerkennen und ihm zu einer angemessenen Lebenserfüllung zu verhelfen.
- Das pädagogische Ziel der Sonderpädagogik umfaßt die Zielsetzungen für die Arbeit mit Behinderten: Wissen und Können, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Charaktergestaltung, Gemeinschaftseinordnung, Reife zur persönlichen Bestimmung usw.

Außerdem besteht die Aufgabe der Sonderschulen darin, "die Schüler entsprechend ihren Möglichkeiten zu den allgemeinen Bildungs- und Erziehungszielen zu führen, die für alle Schularten gelten" (Schultz/Führ 1966, S. 75).

Eine ausführliche und eindeutige Bestimmung der Aufgabe der Sonderschulen kann durch die im Jahre 1972 von der "Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland" (KMK) beschlossenen "Empfehlung zur Ordnung der Sonderschulen" gewonnen werden: "Die Sonderschulen sollen das Recht des behinderten Menschen auf eine seiner Begabung und Eigenart entsprechenden Bildung und Erziehung verwirklichen. Sie sind Stätten der Habilitation und Rehabilitation in Familie, Wirtschaft und Gesellschaft.

Eine der individuellen Eigenart der Schüler gemäße Bildung soll sie zu sozialer und beruflicher Eingliederung führen und ihnen zu einem erfüllten Leben verhelfen ...

Besondere Aufgabe der Sonderschulen ist es, den Kindern und Jugendlichen rechtzeitig zu helfen, Vertrauen zu sich und ihren Leistungsmöglichkeiten zu gewinnen. Lebenshilfe ist daher ein Grundprinzip der Sonderschule. Sie bestimmt das Klima der Schule, die Grundsätze des Unterrichts und die einzelnen Hilfeleistungen für jeden Schüler. Unerläßlich sind dabei sonderpädagogische Methoden, Mittel und Maßnahmen, bei denen das ständige, zielstrebige Oben der Funktionen, die behindert oder gestört sind, und das Oben der noch

erhaltenen Kräfte im Vordergrund steht" (KMK 1972, S. 7).

Auch in der DDR bestehen für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit wesentlichen physischen und psychischen Schädigungen Grundrechte, die diesen Behinderten entsprechend den ihnen verbliebenen Möglichkeiten eine optimale Bildung und Erziehung in Sonderschulen und sonderpädagogischen Einrichtungen zusichern, mit dem Ziel, "auch diesen Kindern und Jugendlichen günstige Bedingungen für ihre Entwicklung und ihre künftige Bewährung im Leben zu schaffen" (Günther u.a. 1979, S. 76; vgl. auch: Becker/Theiner 1979, S. 14; Motczyk 1978, S. 156; Künne/Theiner/Becker 1977, S. 129; 138 f.).

Ähnliches gilt auch für Österreich und die Schweiz. Daraus läßt sich schließen, daß sowohl die Sonderpädagogik in der Bundesrepublik Deutschland als auch die sozialistische Rehabilitationspädagogik in der DDR sowie die Heilpädagogik in der Schweiz und Österreich Menschenrechte aktiv verwirklichen und somit aktive Teilnahme und Wiedergewinnung der Behinderten am gesellschaftlichen Leben gewährleisten will.

7.4 Sonderschultypen

Sonderschulen sind eigenständige Erziehungseinrichtungen für behinderte Kinder und Jugendliche, die aufgrund einer bestimmten physisch-psychischen Behinderung Lernschwäche, Entwicklungshemmung oder soziokulturellen Benachteiligung vom Durchschnittlichkeitsanspruch des regulären schulischen Anforderungs- und Aufwandsniveaus deutlich abweichen und dieses in Frage stellen, und die das weiterführende Bildungsweesen nur durch diese besonderen pädagogischen Maßnahmen wahrnehmen können (vgl.: Viebrock 1978, S. 87; Roth 1975 a, S. 118; Bleidick ³1978 a, S. 107; Wetterling/Oppolzer 1968, S. 19; Sander 1978, S. 417; Führ 1979, S. 102).

Nach dem Statistischen Bundesamt (1980 a, S. 328) sind Schulen für Behinderte "Einrichtungen mit Vollzeitschulpflicht zur Förderung und Betreuung körperlich, geistig oder seelisch benachteiligter oder sozial gefährdeter Kinder, die nicht oder nicht mit ausreichendem Erfolg in normalen Schulen unterrichtet werden können". Dieselbe Beschreibung der Sonderschulen und zugleich der Sonderschüler wurde 1972 von der "Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland" dargelegt (KMK 1972, S. 7). Sonderschulen sind organisatorisch und didaktisch nach Art und Grad der Behinderung bzw. nach den Fähigkeiten der Schüler gegliedert.

Das Sonderschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland ist reich gegliedert und sehr differenziert aufgebaut. So lassen sich folgende Sonderschultypen unterscheiden:

- Schule für Blinde
- Schule für Gehörlose
- Schule für Geistigbehinderte
- Schule für Körperbehinderte
- Schule für Kranke (Klinik- und Hausunterricht)
- Schule für Lernbehinderte
- Schule für Schwerhörige
- Schule für Sehbehinderte
- Schule für Sprachbehinderte
- Schule für Verhaltensgestörte.

Mehrfachbehinderte Schulpflichtige werden in der Regel in einer dieser Sonderschulen unterrichtet (vgl. KMK 1972, S. 9; Deutscher Bildungsrat ²1976, S. 19). Zur Verdeutlichung der Situation der Mehrfachbehinderteten führt der Deutsche Bildungsrat (²1976, S. 19) dazu aus, daß z.B. "geistigbehinderte Blinde in den Blindenschulen unterrichtet und Körperbehinderte, die zugleich geistigbehindert sind, meist in Schulen für Körperbehinderte. Für schwer mehrfachbehinderte Kinder und Jugendliche sind zum Teil Abteilungen an

bestehenden Sonderschulen oder vereinzelt auch eigene Schulen eingerichtet worden".

Hinsichtlich der Schüler-Lehrer-Relation in Sonderschulen empfiehlt die KMK (1972, S. 10) aufgrund der besonderen Verhältnisse, in diesen Schulen andere Maßzahlen als bei den allgemeinen Schulen, die zwischen 8 und maximal 16 liegen sollten. Sicherlich stehen hohe Schüler-Lehrer-Relationen einer Individualisierung der Lernanforderungen entgegen, weil sie "vielfach die Organisation differenzierender und individualisierender Maßnahmen verhindern; insbesondere erschweren sie die Integration behinderter Kinder" (Deutscher Bildungsrat ²1976, S. 73).

Weil die Gruppe der Lernbehinderten unserem Interesse entspricht und zugleich für Ägypten bzw. für andere arabische Länder von großer Wichtigkeit ist, wird sie später ausführlicher als andere Behindertengruppen besprochen.

Während die Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland eigenständige Schulen sind, sind die "Institutionen für Geschädigte in der DDR in ihrer Struktur den grundlegenden Bestandteilen des einheitlichen sozialistischen Bildungssystems angepaßt" (Becker/Theiner 1979, S. 224). Zum einheitlichen sozialistischen Bildungssystem der DDR gehören also auch die Sonderschuleinrichtungen "für Kinder mit physischen oder psychischen Schädigungen sowie die Spezialschulen bzw. Spezialklassen, die Kinder mit besonderen Begabungen aufnehmen" (Vogt 1969, S. 13), denn "jedem Geschädigten ist ein kontinuierlicher Bildungsweg vom Vorschul- bis zum Erwachsenenalter gesichert" (Becker/Theiner 1979, S. 225).

Neben den bereits vorhandenen Hilfs-, Gehörlosen- und Blindenschulen entstehen in der DDR auch Schwerhörigen-, Sehschwachen-, Sprachheil- und Körperbehindertenschulen bzw. Berufsschulteile, Berufsschulklassen, Berufsschulen sowie

Sonderschulen für langfristig kranke Schüler in Einrichtungen des Gesundheitswesens (vgl.: Klein 1974, S. 118 f.; Becker/Theiner 1979, S. 225 f.).

Die Gliederung des Bildungswesens Geschädigter in der DDR umfaßt:

- a) nach den Kategorien Geschädigter: Blindenschulen, Sehschwachenschulen, Gehörlosenschulen, Schwerhörigenschulen, Sprachgestörtenschulen, Hilfsschulen, Körperbehindertenschulen, Schulen bzw. Teiloberschulen für längere Zeit stationär Behandlungsbedürftige, chronisch Erkrankte, Klassen für Verhaltensgestörte.

Kinder und Jugendliche mit einer Kombination von wesentlichen Schädigungen (Mehrfachgeschädigte) werden in speziellen Einrichtungen erfaßt, z.B. schwachsinnige (Deblen) Sehschwache besuchen die allgemeinbildende polytechnische Hilfsschule für Sehschwache usw.

- b) nach dem Alter der Geschädigten:

- Kindergärten bzw. Vorschulteile,
- allgemeinbildende Schulen und Klassen mit entsprechenden 10 klassigen polytechnischen Oberschulen; 10 klassigen polytechnischen Gehörlosenschulen; 8 klassigen polytechnischen Hilfsschulen.

Dazu kommen folgende erweiterte Oberschulen:

- Berufsschule bzw. Berufsschulteile
- Die sonderpädagogischen Beratungsstellen, die Geschädigte aller Altersgruppen erfassen.

Schulbildungsunfähige schwachsinnige (aber förderungsfähige) Kinder haben ihre "Tagesstätten" und "Rehabilitationszentren" im Bereich des Ministeriums für Gesundheits- und Sozialwesen (vgl. Becker/Theiner 1979, S. 234-236; Künne/Theiner/Becker 1977, S. 147-150; Günther u.a. 1979, S. 78-82; Uhlmann/Liebing 1978, S. 209 f., 235-249).

In Österreich sieht das Schulorganisationsgesetz genauso wie

die KMK - Empfehlung in der Bundesrepublik Deutschland - wenn auch die Benennungen der Sonderschularten zum größten Teil anders sind - zehn Arten von Sonderschulen vor. Zusätzlich zu den in der Bundesrepublik Deutschland üblichen Kategorien kennt man in Österreich noch die Heilstättenonderschule (in Krankenanstalten und ähnlichen Einrichtungen). Klassen für mehrfachbehinderte Kinder können diesen Arten von Sonderschulen angeschlossen werden (vgl.: Bieler 1975, S. 218-220; Leitner/Burger 1968, S. 666 f.; Asperger 1974, S. 578 f.; Bieler 1974, S. 595; Benesch 1974, S. 582 f.; Sretenovic 1974, S. 627 f.; Neuberger 1974, S. 616 f.; Graf 1974, S. 608 f.; Maschka 1974, S. 597 f.; Beer 1974, S. 603 f.).

In der Schweiz zeigen sich terminologische Unterschiede wie "Sonderschule", "Sonderschulung", "Spezialschule", "Spezialschulung". In den Kantonen Basel-Stadt und Zürich wird die Bezeichnung "Sonderschulung" als Oberbegriff für verschiedene Einrichtungen gebraucht (Gysi 1979, S. 45). Die schweizerischen Sonderschulen setzen sich zusammen aus: Einführungsklassen, Förderklassen, Einrichtungen für Lernbehinderte, Einrichtungen für Kinder mit Schul- und Verhaltensschwierigkeiten (Beobachtungsklassen), Einrichtungen für Geistigbehinderte (Arbeitsklassen für praktisch Bildbare), Einrichtungen für Körperbehinderte und Krankenhausschulen, Einrichtungen für Sprachbehinderte, Einrichtungen für Sinnesbehinderte (Hör- und Sehbehinderte) (Kobi 1977, S. 36-37; Gysi 1979, S. 46-58; Egger 1967, S. 153; Reynolds 1974, S. 80 f.; Heller 1975, S. 597 f.).

Hinsichtlich der Integration der Sonderklassen und Sonderbeschulung in der Schweiz läßt das Züricherische Modell "Sonderpädagogik in Allgemeinen Schulen" zusammenfassen, das Bonderer (1976, S. 308-310) beschrieben hat:

1. Sonderklassen:

- A - Kleinklassen zur Einschulung von Schülern mit Entwicklungsverzögerungen,
- B - Sonderklassen für "schwachbegabte" (Lernbehinderte) Schüler,
- C - Sonderklassen für "sinnes- und sprachgeschädigte" Kinder,
- D - Sonderklassen zur Beobachtung und Erziehung normalbegabter Schüler mit Verhaltensstörungen.

2. Sonderbeschulung

- A - Sonderschulen für Geistigbehinderte "praktisch Bildungsfähige",
- B - Sonderschulen für körperlich gebrechliche Kinder,
- C - Unterricht in Internatseinrichtungen (Heime, Kliniken) für blinde, taube, schwerhörige, körperlich oder (und) geistig gebrechliche, kranke oder schwererziehbare Kinder,
- D - Einzelunterricht für kranke, körperlich oder geistig behinderte Kinder, die nicht in die vorgenannten Institutionen eingewiesen werden können,
- E - Zusätzliche Einzel- und Gruppenbehandlung.

7.5 Zusammenfassung

Als behindert gelten Menschen, die infolge einer körperlichen, geistigen oder seelischen Schädigung so weit beeinträchtigt sind, daß ihre Teilnahme am gesellschaftlichen Leben erschwert wird. Für sie gibt es in allen deutschsprachigen Ländern Sonderschulen und eigene Einrichtungen und Institutionen. In allen deutschsprachigen Ländern gibt es Sonderschulen für die üblichen Behinderungskategorien, wobei die Schweiz die "Sonderklassen" favorisiert.

Wegen der Behinderung (körperlich, geistig, seelisch) der Kinder wird in diesen Ländern die Schulpflicht zur Sonderschulpflicht, wenn diese Kinder in den allgemeinen Schulen nicht oder nicht hinreichend gefördert werden können.

Im Prinzip sind die Institutionen für behinderte Kinder und Jugendliche folgendermaßen eingestuft:

- Frühbereich (0. - 3. Lebensjahr)
- Elementarbereich (3. - 6. Lj.)
- Schulbereich (6. - 15. bzw. 18. Lj.)
- Berufsbildender Bereich (ab 15. Lj.)
- Bereich der Erwachsenenbildung.

7.6 Zur Entstehung des Sonderschulwesens in deutschsprachigen Ländern

Es stellt sich die Frage, warum es heutzutage in deutschsprachigen Ländern ein so entwickeltes, differenziertes Sonderschulwesen gibt, und wie es eigentlich zustande gekommen ist; d.h.: was hat zur Entstehung des Sonderschulwesens beigetragen?

Die Beantwortung dieser Frage erfordert keineswegs eine Wiederholung der Geschichte des Sonderschulwesens in deutschsprachigen Ländern, was in zahlreicher Literatur zu finden ist. Eher wird hier versucht, den Sinn der Geschichte und die Hintergründe, die hinter der Entstehung des Sonderschulwesens in diesen Ländern stecken, möglichst herauszukristallisieren.

Ober die Geschichte des Sonderschulwesens im engeren Sinn wird also hier nicht gesprochen, sondern über die möglichen Faktoren, die dazu beigetragen haben, daß sich überhaupt ein Sonderschulwesen entwickeln konnte. Einen kurzen Überblick

über die Entstehung der Sonderschulen gibt Möckel (1979, S. 118), indem er zwischen älteren und jüngeren Sonderschulen unterscheidet:

- Ältere Sonderschulen:

Schule für Gehörlose (1770), für Blinde (1784), für Verhaltensgestörte (Vorläufer: Rettungshausbewegung 1820), für Körperbehinderte (Vorläufer: Krüppelschule 1832), für geistig Behinderte (Vorläufer: Idiotenanstalten (1842).

- Jüngere Sonderschulen:

Schule für Lernbehinderte (Vorläufer: Hilfsschule 1879), für Schwerhörige (1901), Sprachheilschule (1910), Schule für Sehbehinderte (1919), Krankenschule (nach 1945), Schule im Justizvollzug (nach 1945). ¹⁾

Auf diese Einteilung der Entstehung des Sonderschulwesens wird hier die Analyse aufgebaut, die sich hauptsächlich mit zwei Themen befaßt:

1. Die Begründung der Entstehung der Sonderschulen überhaupt und
2. die Begründung der relativ späteren Entstehung der Schule für Lernbehinderte.

7.6.1 Die Errichtung von Sonderschulen

Einzelne Bemühungen, behinderten Kindern Hilfe zukommen zu lassen, sind uralte. In den ersten Epochen der Behindertenfürsorge kam die Errichtung von Anstalten (Sonderschulen)

1) S. hierzu auch: Beschel 1965, S. 16 f., S. 16-50; Beschel 1969, Sp. 1330-1339; Speck 1979 a, S. 57-72; Speck 1975 b, S. 150-157; Speck ³1975 c, S. 9-15; Hofmann 1966, S. 65-101; Gehrecke 1971, S. 35-40; Beschel 1977, S. 113-147; Schomburg 1963, S. 4 f., S. 97 f.; Begemann 1970, S. 26-28, S. 85-103; Leitner/Burger 1968, S. 666-668; Benesch 1974, S. 582-590; Möckel 1976 b, S. 24-33, S. 77-103; Speck/Thalhammer 1974, S. 101-105.

aus religiös-caritativen Gründen zustande (Stadler 1975, S. 18), jedoch spielten auch fundamentale medizinisch und pädagogisch-wissenschaftliche wie auch humanitäre Gründe bei den Einrichtungen eine wesentliche Rolle (Speck 1979 a, S. 58 f.; Speck ³1975 c, S. 9 f.). Die Betreuung des Behinderten wurde oft als humanitäre Aufgabe dargestellt (Sander 1969, S. 23). Gehrecke (1971, S. 22) führt dazu aus, daß "der Tatsache, weshalb man sich überhaupt dem hilfebedürftigen Kinde zuwandte, vier Hauptmotive zugrunde liegen: das karitative, das schultechnisch-didaktischer, methodischer und psychologischer Art, das medizinische und das ökonomische Motiv".

Die caritative Motivation von Stötzner 1868 und Kielhorn 1887 u.a. hat ebenso dazu beigetragen, eigene Hilfsschulen statt besonderer Klassen zum Selbstverständlichen zu machen (Wagner 1977, S. 160). Später haben sich diese caritativ-humanitären Ansätze in einen "Leistungs- und Auslesegedanken" (Wagner 1977, S. 169) umgewandelt, denn die quantitativen sowie die qualitativen Anforderungen für die wirtschaftliche Entwicklung führten zu differenzierten Ansprüchen an das individuelle Leistungsvermögen. "Je höher und je differenzierter die Ansprüche ... sind, um so größer wird auch die Zahl derer sein, die diesen Anforderungen nicht entsprechen können und deshalb in der Gesellschaft als behindert gelten und in der Gefahr stehen, in soziale Randgruppen abgedrängt zu werden. Dabei führen aber die fortschreitende Industrialisierung im Zusammenleben der Menschen auch zu einer zunehmenden Differenziertheit der Lebensverhältnisse, aus der sich spezifische Hilfen für die Behinderten und zum Teil wachsende Möglichkeiten für ihre Eingliederung in das gesellschaftliche Leben ergeben könnten" (Deutscher Bildungsrat ²1976, S. 27). Daher entstanden die systematischen, gesellschaftlich verankerten Erziehungs- und Bildungsbemühungen mit staatlich unterstützten Institutionen erst in der

zweiten Hälfte des 19. Jh. (Kobi 1977, S. 9). Diese spezifischen Hilfen für Behinderte durch Sonderschulen u.a. sind zu einem Bürgerrecht geworden, denn "alle Bürger sollten Schulbildung erhalten" (Möckel 1976 b, S. 120).

Auch in der Schweiz "entwickelten sich Theorie und Praxis der Heilpädagogik von der aufgrund des Mitleids zu schenken-den zu der aufgrund des Rechtsanspruchs geschuldeten Hilfe-leistung" (Heller 1975, S. 604).

Der Rechtsanspruch auf Bildung für alle Menschen erlitt je-doch in der nationalsozialistischen Zeit für Behinderte, be-sonders Geistigbehinderte und Lernbehinderte einen er-schreckenden Verfall, so daß "die Rechte Behinderter auf menschliche Anerkennung und auf Bildung nicht selbstver-ständlich waren" (Deutscher Bildungsrat ²1976, S. 26). Im großen und ganzen begann mit dem Jahre 1933 eine Motivie-rung, "die sich zwar auf die vorangegangene Entwicklung stützte, den Boden des Humanen aber völlig verlor" (Gehrecke 1971, S. 22).

Die nationalsozialistische Motivierung befaßte sich haupt-sächlich mit dem "rassisch" wertvollen Leben, das durch das "Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses vom 14.7.1933 geschützt und aufge bessert werden sollte" (Beschel 1969, Sp. 1336 f.). Dieser Gedanke trug dazu bei, daß die Bemühun-gen und Bestrebungen, dem hilflosen Kind zu helfen, sich in Opferung und Zerstörung des Hilflosen gewandelt hatten auf-grund einer der Pädagogik entgegenstehenden Biologie (Geh-recke 1971, S. 35 f.).

Besonders betroffen von der erbgesundheitlichen und rassен-politischen Aufgabenstellung war neben den Anstalten für Geistigbehinderte auch die Hilfsschule. Höck (1979, S. 78) gliedert diese Aufgabenstellung in drei Teilaufgaben ein:

- Die Hilfsschule sollte ein "Sammelbecken" für Kinder und Jugendliche wirken, die unter das "Gesetz zur Verhütung erbkranken Nachwuchses" fallen,

- der Hilfsschullehrer sollte mit seinen Gutachten über Schüler dem Sterilisationsverfahren dienen,
- die Hilfsschule - obwohl dies außerhalb der Schule geschieht - sollte sich an den Maßnahmen "zur Vernichtung unwerten Lebens", zur Euthanasie beteiligen (vgl. a. Baier 1980 a, S. 15; Beschel 1969, Sp. 1336 f.).

Dieser Wandel in der Zielsetzung der Hilfsschule von humanitär-pädagogischer Zuwendung zu den geschädigten Menschen zu einer der Menschlichkeit und jeder pädagogischen Bestrebung entgegengesetzten Auslese zu Sterilisation und Euthanasie Behinderter erfolgte aus zweierlei Gedankengängen: Einmal aus der "Vorstellung von der Entartung des deutschen Volkes infolge der Weltkriegstoten und sinkender Geburtenrate bei unbegrenzter Vermehrung der Minderwertigen" (Baier 1980 a, S. 46) und zum anderen aus der "Gleichsetzung des Hilfsschülers mit dem (Schwachsinnigen) in den zwanziger Jahren und die Betonung der schulischen Selektion und Isolation" (Gehrecke 1971, S. 36).

Diese Gedankengänge hatten zur Folge, daß die Gedanken der Abschaffung der Hilfsschulen nicht mehr verfolgt wurde, denn die Hilfsschule "gewann stattdessen bald Bedeutung als volksbiologische, rassenhygienische Selektionsanstalt" (Baier 1980 a, S. 46). Dies führte in der Zeit von 1933-1945 zu einer vielerorts zu verzeichnenden starken Vergrößerung der Schülerzahl an Hilfsschulen, die jedoch nicht einem besonderen Interesse an der Förderung geistigbehinderter und lernbehinderter Kinder entsprang, sondern andere Gründe hatte: Die Hilfsschule sollte die Volksschule nämlich von den Kindern entlasten, die den Bildungsgang der gesunden Volksschüler beeinträchtigen können (Schomburg 1963, S. 97 f.). Die Hilfsschule wurde dann zur "Leistungsschule" und zur "Entlastungsinstitution" der Hauptschule (Baier 1980 a, S. 46 f.).

Was der NS-Staat mit den schwer geistigbehinderten Kindern

unternommen hat, war eine brutale, drastische Ausprägung eines unmenschlichen Handelns den Unschuldigen gegenüber. "Schwer geistig behinderte Kinder werden aus der Hilfsschule ausgeschult und in Anstalten untergebracht bzw. ohne Beschulung in die Familien zurückgeschickt ... Ober die Anstalten läuft dann ab 1939 ein Todesprogramm, das die brutalste Konsequenz aus dem sozial-darwinistischen Ideengemisch führender Kräfte des Nationalsozialismus darstellt" (Höck 1979, S. 79; s. a. Möckel 1976 b, S. 101 f.).

Die Vernichtungsprogramme für behinderte Menschen wandten sich gegen alle Religionen. Keineswegs kann eine Religion, die dem Menschen ein moralisch-ethisches Leben bietet und aus ihm ein menschliches Lebewesen machen will, solche unmenschlichen Ideologien dulden. Eher fordert eine Religion wie z.B. der Islam - und das gilt natürlich auch für andere Oberlieferungen - dem Menschen auf, die behinderten Mitmenschen anzuerkennen und ihnen zu helfen. Die Tötung eines Menschen ist jedoch bei jeder Art Behinderungen absolut verboten, denn das Lebensrecht des Einzelnen ist nur von Gott bestimmbar. Nach Kobi (1977, S. 9) machte jedoch der Faschismus deutscher Prägung mit seinen Vernichtungsprogrammen für behinderte Menschen in exemplarischer Weise deutlich, wie anfällig sich auch der moderne Kulturmensch für Ideologien erweisen kann, welche das Lebensrecht des Einzelnen aus der Macht des Stärkeren oder aus vordergründigen volkspolitischen Nützlichkeitsbetrachtungen heraus ableiten.

Vor und nach dem Zweiten Weltkrieg folgte in Deutschland und auch in Österreich eine Zeit, "die bitteres Leid brachte" (Leiter 1971, S. 29).

Nach 1945 sprach man, im Gegensatz zur alten "Hilfsschule für schwachsinnige Kinder", von einer "Erziehungs- und Leistungsschule" (Gehrecke 1971, S. 40); dadurch erfolgte der "Strukturwandel" der Hilfsschule.

Es wurde erkannt, daß man infolge der gegenwärtigen Forde-

rungen auch an die geschädigten Kinder Forderungen stellen muß, jedoch nur im Rahmen des biologisch und intellektuell Möglichen. So hat das Sonderschulwesen nach dem 2. Weltkrieg von seiten der Behörden eine wesentliche Förderung erfahren, da man erkannt hat, "welche Bedeutung dem Sonderschulwesen im Rahmen des allgemeinen Schulwesens zukam und daß ein modernes Bildungswesen ohne den entsprechenden Ausbau des Sonderschulwesens nicht entstehen und bestehen kann" (Hofmann 1966, S. 94; s. a. Begemann 1970, S. 26 f., S. 85-103).

Als Folge wurden Hilfsschulgesetze sowie Bestimmungen für die Ausbildung der Hilfsschullehrer, für neue Bildungspläne für die Sonderschule für Lernbehinderte usw. erlassen (vgl. Hofmann 1966, S. 94-96).

Die Motive für den Wiederaufbau des Sonderschulwesens nach dem Zweiten Weltkrieg zeigen in den beiden deutschen Staaten unterschiedliche Ausprägungen: In der Bundesrepublik Deutschland "fühlen sich Einzelpersonen und nichtstaatliche Gruppen neben dem Staatsganzen zur Hilfeleistung aus Gründen der Menschlichkeit verpflichtet; in der DDR ruht die Privatinitiative weitgehend, aber der Staatsapparat wendet sich intensiv der behinderten Jugend zu" (Sander 1969, S. 23; s. a. Becker/Theiner 1979, S. 21, S. 40; Günther u.a. 1979, S. 76; Künne/Theiner/Becker 1977, S. 128 f.). Mit der Entwicklung des Schulwesens in den beiden deutschen Staaten vollzog sich der Auf- und Ausbau eines differenzierten Sonderschulwesens sowie von Vorschuleinrichtungen zur Früherfassung und Frühförderung Behinderter. Es wurden auch Stätten der Berufsbildung für behinderte Kinder und Jugendliche geschaffen mit dem Ziel einer Integration im gesellschaftlichen sowie im beruflichen Leben.

Zusammenfassend läßt sich die Situation Behinderter in deutschsprachigen Ländern durch folgende Epochen kennzeichnen: Die Epoche des "Aussetzens, des Ausklammerns, des Ausnutzens, des Auslöschens und des Auszahlens" (Bach 1981,

S. 43). Die neuen Tendenzen zur Entwicklung des Sonderschulwesens zielen zusehends ab auf die gesellschaftliche Integration Behinderter sowie ihre Befähigung und Vorbereitung auf das Berufsleben.

Wirtschaftlich-politische Ziele sind dabei zu erkennen, denn z.B. mehr Sonderschulen und sonderpädagogische Einrichtungen heißt mehr Betreuung und Leistung für Behinderte, und somit werden auch mehr Beschäftigungen und Arbeitsplätze für zahlreiches tätiges Personal an diesen Einrichtungen und Institutionen geschaffen.

7.6.2 Die Entstehung der Schule für Lernbehinderte

Die relativ späte Entstehung der Schule für Lernbehinderte hat zweifellos ihre Gründe, die hauptsächlich in folgenden bestehen:

1. Lernbeeinträchtigungen sind keine deutlichen Beeinträchtigungen in dem Maße wie z.B. die der Sinnes- und Körperbehinderungen. Daher konnten vor allem Blinde und Körperbehinderte eher auf Hilfe hoffen als andere Behinderte. So befaßten sich die einzelnen pädagogischen Bemühungen sowie die religiös-caritativen Bestrebungen zunächst mit Kindern, deren Beeinträchtigungen deutlich waren. In der ersten Hälfte des 19. Jh. waren die Blinden-, Taubstummen- und Idiotenanstalten die einzigen Sondereinrichtungen für Kinder, die in den gewöhnlichen Schulen nicht entsprechend gefördert werden konnten (Beschel 1965, S. 16).
2. Bildungshilfe für geistigbehinderte Kinder begann mit der Gründung der öffentlichen Hilfsschulen (in der 2. Hälfte des 19. Jh.) (Speck ³1975 c, S. 12). In den ersten Hilfsschulen befanden sich geistigbehinderte und lernbehinderte Kinder (Bleidick 1977 a, S. 103). Durch die allmähli-

che Verdrängung der sogenannten Imbezillen aus den Hilfsschulen (Strukturwandel) begann eine Differenzierung der Hilfsschüler in A- und B-Züge oder A-, B- und C-Züge gemäß den unterschiedlichen Begabungen (Speck ³1975 c, S. 12 f.; s. a. Hofmann 1966, S. 65-71). Diese Differenzierung der Hilfsschule in A-, B- und C-Züge blieb in der DDR auch nach 1945, wobei Geistigbehinderte in C-Zügen sind (Bleidick 1977 a, S. 103).

3. Schon in den ersten Anfängen des Hilfsschulwesens traten Schwierigkeiten auf. Die Eltern wehrten sich gegen die Einweisung ihrer Kinder in die neuen Schuleinrichtungen. Man bezeichnete sogar die Ausgaben für Hilfsschule als unnütze Ausgaben (Hofmann 1966, S. 77 f.). Die heutige Schule für Lernbehinderte hat immer noch unter Diffamierung und Benachteiligung durch die negative Einstellung der Gesellschaft zu leiden.
4. Durch die gezielten Bemühungen von Pädagogen wie u.a. Stötzner, Kläbe, Kielhorn, Herberich, Frenzel, Fuchs hat sich die Hilfsschule entwickelt (vgl. dazu Gehrecke 1971; Klink 1966; Fuchs 1922 (Nachdruck 1967); Hofmann 1966; Beschel 1969; Möckel 1976 b). Zunächst wurden "Notschulen" oder "Notschulklassen" als Nachhilfeeinrichtung gegründet; aus der Notschulklasse entstand später eine "Nachhilfeklasse" im Sinne von "Nachhilfeunterricht" (Hofmann 1966, S. 72 f.; Beschel 1969, Sp. 1330). Aber es wurde bewiesen, daß das Versagen und der Leistungsrückstand der "schwachbefähigten" Schüler, die man durch Nachhilfeunterricht fördern will, ein Dauerzustand ist. Die Notwendigkeit der Einrichtung selbständiger Hilfsschulsysteme war damit endgültig erwiesen (Hofmann 1966, S. 83 f.; Klink 1966, S. 99). Es entwickelte sich dann aus der Nachhilfeklasse (in Berlin Nebenklasse) eine Hilfsklasse und schließlich eine Hilfsschule (Beschel 1969, Sp. 1330).

So gab es etwa um die Mitte des 19. Jh. einzelne Klassen oder einklassige Schulen (Möckel 1976 a, S. 24), und "etwa 100 Jahre nach den ersten Bildungseinrichtungen für Gehörlose und Blinde wurde 1879 in Elberfeld die erste Einrichtung geschaffen ..., die den Namen Hilfsklasse bzw. Hilfsschule führte" (Baier 1980 a, S. 43). Vorläufer des Hilfsschulwesens sind also ursprünglich die Schwachsinnigenanstalten, und später dann wurde das Hilfsschulwesen auf die Basis "Nachhilfeunterricht" für schulleistungsschwache Kinder aufgebaut (vgl. Kobi 1978, S. 141 f.; Bieler 1975, S. 218).

5. Von der Jahrhundertwende bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges - zum Teil sogar noch während des Faschismus (vgl. Höck 1979) ist die Entwicklung des Hilfsschulwesens durch eine kontinuierliche Entfaltung und Festigung der organisatorischen Struktur gekennzeichnet (Altstaedt 1977, S. 157). Es wurden immer bessere Unterrichtsbedingungen in der Hilfsschule geschaffen. So legt man Wert auf kleine Klassen, verlangsamte Lerngeschwindigkeiten, Spezialisierung der Lehrer usw. (Möckel 1976 a, S. 20).

Im großen und ganzen gewann die Hilfsschule an Bedeutung und entwickelte dadurch einen Eigencharakter. "Die Eigenart der Hilfsschule zeigt sich sowohl an der Modifikation, die sie gegenüber der Volksschule aufweist, nämlich hinsichtlich Lehrplan, Unterrichtstempo und Artikulation des Unterrichts, als auch an den Sondereinrichtungen, wie z.B. an der Erteilung des Konfirmandenunterrichts durch den Hilfsschullehrer ..." (Beschel 1965, S. 47).

6. Da die Hilfsschule mit der Volksschule eng verbunden und von ihrem Niveau abhängig ist, war die Hilfsschule eine "besondere Volksschule", die sich von anderen Volksschulen "nicht grundsätzlich, sondern graduell" (Möckel 1976 b, S. 77) unterschied. So mußte sich die Entwicklung des

- allgemeinen Bildungswesens auch auf die Entwicklung der Hilfsschule auswirken, denn mit der Hebung des Ausbildungsniveaus der Volksschule wurde der Ausbau des Hilfsschulwesens beschleunigt (vgl. Altstaedt 1977, S. 161).
7. Mit dem Namenwechsel in "Sonderschule für Lernbehinderte (1961)", und später in die "Schule für Lernbehinderte", und mit der Erscheinung der "Lernbehindertenpädagogik (1966)" erfuhr die Schule für Lernbehinderte einen "Strukturwandel" neuer Prägung. An ihrem Ziel zeigt sie sich, daß sie keine "Bewahranstalt" mehr ist, indem sie u.a. den lernbehinderten Kindern und Jugendlichen eine berufliche Chance eröffnet und somit eine Möglichkeit zu ihrer gesellschaftlichen Integration schafft. So meint Möckel (1976 b, S. 134): "Die Schule für Lernbehinderte, als eine besondere Hauptschule oder im Kooperativen Schulzentrum, hat nur dann eine Berechtigung, wenn sie ihre Schüler besser als die allgemeine Hauptschule auf das Erwerbsleben vorbereitet."

7.6.3. Zusammenfassung

Zusammengefaßt läßt sich feststellen, daß die Lernbehindertenpädagogik ein relativ junger Zweig ist und daß die Schule für Lernbehinderte auf eine rund hundertjährige Geschichte zurückblicken kann. Ihre relativ späte Entstehung ist auf zahlreiche Gründe zurückzuführen; darunter haben sich hauptsächlich folgende ergeben:

- Lernbehinderungen sind im Gegensatz zu Sinnes- und Körperbehinderungen nicht sichtbar.
- Man hat in die ersten Hilfsschulen sowohl lernbehinderte als auch geistigbehinderte Kinder untergebracht; erst später dann wurde zwischen geistigen Behinderungen und Lernbehinderungen unterschieden.

- Die Hilfsschule durchlief eine ganze Reihe gezielter Einzelversuche und Bemühungen, bis sie ihre letzte Form fand.
- Von Anfang an mußte die Hilfsschule mit Schwierigkeiten sowie negativen Einstellung kämpfen, bis sie ihre Legitimität und ihren Eigencharakter bewies.
- Die Entwicklung der Hilfsschule war und ist immer mit der Entwicklung der Regelschule und der Hebung des Ausbildungsniveaus eng verbunden.

7.7 Die Sonderschulen

Vorbemerkung

Vor der Ausführung über die Schule für Lernbehinderte wird hier ein kurzer Überblick über die anderen Sonderschultypen in deutschsprachigen Ländern gegeben. Dabei werden die Sonderschulen hauptsächlich organisatorisch verglichen, um gemeinsame bzw. unterschiedliche Erziehungseinrichtungen erklären zu können. Damit wird versucht zu klären, was Ägypten an Erziehungseinrichtungen verschiedener Behinderungsarten fehlt, und zu ergänzen, was für Ägypten übernehmbar wäre.

Zu den vielen Definitionen der verschiedenen Sonderschularten ist hier zu bemerken, daß die 1972 von der Ständigen Konferenz der Kulturminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland beschlossenen Definitionen gewählt wurden, da sie als "Empfehlung" für alle Bundesländer gelten können.

7.7.1 Die Schule für Blinde

Begriff

"Die Schule für Blinde nimmt Kinder und Jugendliche auf, die kein Sehvermögen haben oder deren Sehvermögen so gering ist, daß sie auf den Gebrauch von Blindenhilfsmitteln und Blindentechniken angewiesen sind" (KMK 1972, S. 23). ¹⁾

Erziehungseinrichtungen für Blinde

Für Blinde gibt es in der Regel schon Grund- und Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Berufsschule sowie andere weiterführende Bildungsgänge. Dazu gehören:

- Sonderpädagogische Beratungsstellen zur Beratung der Eltern,
- Früh-Elementarbereich bis zum 6. Lebensjahr (Sonderkindergärten),
- Sonderschulen für Blinde im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht (Primarbereich 1. - 4. Jahrgangsstufen, Schulkindergarten für nicht grundschulfähige Schulpflichtige, Sekundarbereich I, 5. bis 10. Jahrgang (gliedert sich in Orientierungsstufe, Hauptschule, Realschule, gymnasiale Unterstufe sowie besondere Gruppen für mehrfachbehinderte Sehgeschädigte), Sekundarbereich II für berufsbezogene Bildungsgänge, Weiterbildung bzw. Fortbildung, Umschulung für Späterbehinderte und Erwachsenenbildungsstätten (Rath 1977 b, S. 21-23; Solarová 1975, S. 83).

Taubblinde Schüler, die wegen ihrer Mehrfachbehinderungen

1) Vgl. dazu u.a.: Deutscher Bildungsrat ²1976, S. 36; Solarová 1975, S. 80; Rath 1977 a, S. 180 f.; Katein 1972, S. 97; Sander 1978, S. 420; Wetterling/Oppolzer 1968, S. 341 f.; Künne/Theiner/Becker 1977, S. 154 f.; Günther u.a. 1979, S. 80; Breitsprecher 1973, S. 117 f.; Benesch 1978, S. 25 f.; Kobi 1977, S. 54; Kirk 1971, S. 264-266.

weder in Blinden-, Sehbehinderten-, Gehörlosen-, oder Schwerhörigenschulen noch in anderen Schulen optimal gefördert werden können, sind auf eine spezifische Taubblinden-schule angewiesen. So nimmt die Schule für Taubblinde "Kinder und Jugendliche auf, die blind und gehörlos oder blind und schwerhörig oder sehbehindert und gehörlos oder sehbehindert und schwerhörig oder blind und erheblich sprachgestört sind" (KMK 1972, S. 24). Blinde Kinder und Jugendliche im Volksschul- und Berufsschulalter sind also sonderpädagogisch erfaßt und betreut.

Während die hilfsschulbedürftigen Blinden in der Bundesrepublik an eigenen Blindenschulen gefördert werden, erfolgt ihre Förderung in der DDR in zentralen Hilfsschulteilen (vgl. Sander 1969, S. 66). Jedoch werden sie grundsätzlich in der zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule für Blinde (Blindenschule), die zum Abschluß der Oberschule führt, gefördert. Hinzu kommen die Erweiterte Oberschule für "Sehgeschädigte", die zum Abitur führt und das Rehabilitationszentrum und Berufsausbildungsstätten für Blinde (vgl. Künne/Theiner/Becker 1977, S. 154-156; Becker 1979, S. 239-242; Breitsprecher 1973, S. 117-121).

In der Regel wird in der Schule für Blinde nach **Allgemeinlehrplänen** gearbeitet, und dazu werden Fächer wie Blindenkurzschrift und Maschinenschreiben eingeführt.

Der Fall der Schule für Blinde in Österreich sowie in der Schweiz ist nicht anders.

Hinsichtlich der Lage der Blinden in Ägypten kann man in Verweisung auf Kapitel 5 feststellen, daß blinde Kinder und Jugendliche über eine Sonderschule verfügen, die Grundschule, Realschule und Gymnasium umfaßt und nach dem **Lehrplan der Regelschule** unterrichtet. Berufliche Bildung für Blinde gibt es jedoch nicht, es sei denn, sie werden in geschützten Werkstätten einfache Berufe erlernen. Was noch in Ägypten

bezüglich der Förderung der Blinden fehlt, sind die Sonderpädagogischen Beratungsstellen sowie der Früh- und Elementarbereich (Sonderkindergarten). Außerdem fehlen sowohl Weiterbildung bzw. Fortbildung, Umschulung für Späterblinde wie auch Erwachsenenbildungsstätten. Vorläufig wäre z.B. der Sonderkindergarten sowie die berufliche Bildung für Blinde einzurichten.

7.7.2 Die Schule für Sehbehinderte

Begriff

"Die Schule für Sehbehinderte nimmt Kinder und Jugendliche mit Sehbehinderungen geringeren Grades auf, wenn sie wegen der Sehbehinderung ihre Fähigkeiten und Anlagen in der allgemeinen Schule nicht ausreichend entwickeln können oder wenn ihr Sehvermögen durch die Belastung der Augen in der allgemeinen Schule gefährdet wird " (MKM 1972, S. 34). ¹⁾

Erziehungseinrichtungen für Sehbehinderte

In der Bundesrepublik Deutschland werden die Sehbehinderten in eigenen Bildungseinrichtungen beschult, die Tagesschulen, Heimschulen oder mit Bildungseinrichtungen für Blinde verbundene Schulen umfassen (Tanner 1979, S. 305). Die Einrichtungen für Sehbehinderte umfassen auch Früherfassungs- und Frühförderungsstätten, Schule für Sehbehinderte und Rehabilitationszentren (Rath 1977 c, S. 44-57; Solarová 1975,

1) S. a.: Deutscher Bildungsrat ² 1976, S. 39 f.; Solarová 1975, S. 124; Rath 1977 c, S. 34; Sander 1978, S. 421; Katein 1972, S. 96; Wetterling/Oppolzer 1968, S. 343 f.; Günther u.a. 1979, S. 80 f.; Breitsprecher 1973, S. 105 f.; Kirk 1971, S. 260.

S. 128). Jedoch gibt es für Sehbehinderte keine speziellen Einrichtungen im beruflichen Bereich, da es für sie keine spezifischen Berufe etwa im Sinne der typischen Blindenberufe gibt (Rath 1977 c, S. 57).

In der DDR findet sich die zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschule für Sehschwache (Sehbehindertenschule), die auch nach den Normallehrplänen arbeitet und zum Oberschulabschluß führt. Hinzu kommt der Berufsschulteil der Sehschwachenschule (Künne/Theiner/Becker 1977, S. 156; s. a. Becker/Theiner 1979, S. 239-242).

In der Schweiz ist die Lage der Sehbehinderten anders; sie werden organisatorisch mit Hörbehinderten berücksichtigt (Gysi 1979, S. 57).

Die Sehbehindertenschule unterscheidet sich von der Blindenschule dadurch, daß sie nicht die tastbare Blindenschrift, sondern die allgemeine Schwarzschrift lesen und schreiben lehrt. Jedoch müssen besondere Arbeitsmittel und Ausstattungen (wie blendfreie Arbeitsplatzbeleuchtung, Großdruckbücher und andere optisch verbesserte Lehr- und Lernmittel) verwendet werden (vgl. Sander 1978, S. 421).

In bezug auf Sehbehindertenförderung in Ägypten fehlen folgende Erziehungseinrichtungen: Heimschulen, Früherfassung- und Frühförderungsstätten, Rehabilitationszentren sowie Berufsbildung. Außerdem bleibt eine Weiterbildung nach der Grundschule für Sehbehinderte ausgeschlossen.

Als Ausnahmen sind in wenigen Großstädten Schulen für Sehbehinderte vorhanden, die Grund- und Realschule umfassen.

Es ist zu empfehlen, daß die Lücken im Schulnetz für Sehbehinderte geschlossen werden, und zwar von der Frühförderung (Sonderkindergarten) bis zum Abitur. Vernachlässigte Kinder in Kleinstädten und entlegenen Gebieten müssen berücksichtigt werden. Damit kann nicht behauptet werden, daß Ägypten sich es wirtschaftlich leisten könnte, in jeder Kleinstadt eine

Sehbehindertenschule zu gründen. Eher sollte der Versuch zunächst in allen Großstädten gemacht werden.

7.7.3 Die Schule für Gehörlose

Begriff

"Die Schule für Gehörlose nimmt Kinder und Jugendliche auf, die kein Gehör besitzen oder deren Hörreste so gering sind, daß sie die Lautsprache auf natürlichem Wege auch unter Verwendung technischer Mittel nicht erlernen können ... Die Arbeit an der Schule für Gehörlose wird an die Bildungspläne der allgemeinen Schulen angelehnt. Sprachanbildung, Sprachaufbau und technisches Sprechen erfordern jedoch eine eigene Auswahl und Anordnung des Lehrstoffes " (KMK 1972, S. 25 f.). ¹⁾

Erziehungseinrichtungen für Gehörlose

An jeder Gehörlosen- und Schwerhörigenschule gibt es sonderpädagogische Beratungsstellen. Hinzu kommen Sonderkindergärten (4. - 6. Lj.) und Sonderschulen für Gehörlose im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht (Grundschule, Hauptschule, Realschule, Berufsschule) (Heese 1975, S. 89 f.; Kröhnert 1977, S. 47 f.; Katein 1972, S. 124-130).

In der DDR wird der Terminus "Hörgeschädigte" sowohl für Gehörlose als auch Schwerhörige verwendet. Neben den Vorschulen, Beratungsstellen, Gehörlosenschulen (die zehnklassige

1) S. a.: Deutscher Bildungsrat ² 1976, S. 36 f.; Heese 1975, S. 86; Kröhnert 1977, S. 40; Löwe 1979, S. 206-220; Wetterling/Oppolzer 1968, S. 344-346; Katein 1972, S. 117-120; Sander 1978, S. 421 f.; Beer 1974, S. 603-608; Kobi 1977, S. 57; Kirk 1971, S. 183 f.

allgemeinbildende polytechnische Oberschule für Taube, Gehörlose) stehen Gehörlosen auch erweiterte Oberschulen, die zum Abitur führen, Berufsschulanteile sowie Gehörlosenberufsschulen und Rehabilitationszentren für Berufsbildung zur Verfügung (vgl. Becker/Theiner 1979, S. 242-244; Künne/Theiner/Becker 1977, S. 153 f.; Günther u.a. 1979, S. 79).

In der Schweiz werden taubstumme, schwerhörige, sehbehinderte und sprachbehinderte Kinder oft zusammen berücksichtigt (Gysi 1979, S. 57).

Gehörlose Kinder und Jugendliche in Ägypten sind im Vergleich zu denen in deutschsprachigen Ländern vernachlässigt. Sie erfahren, wie schon ausgeführt, keine richtige sonderpädagogische Förderung, da die meisten oben genannten Erziehungseinrichtungen fehlen.

Gemäß der Gleichheit der Bildungschancen sollte man auch den Gehörlosen die Chance geben, sich weiter bilden zu lassen, da die Beschränkung der Bildung Gehörloser auf Grundschule der Chancengleichheit widerspricht.

7.7.4 Die Schule für Schwerhörige

Begriff

"Die Schule für Schwerhörige nimmt Kinder und Jugendliche auf, die infolge ihrer Schwerhörigkeit dem Unterricht in der allgemeinen Schule nicht folgen können. Die Ausbildung der Lautsprache muß unter Einbeziehung technischer Hilfsmittel vorwiegend auf akustischem Wege möglich sein. Außerdem nimmt sie ertaubte Kinder auf, die im Besitz einer annähernd al-

tersgemäßen Lautsprache sind * (KMK 1972, S. 32 f.). ¹⁾

Im Gegensatz zur Gehörlosenschule handelt es sich hier aber nicht um Sprachanbildung, sondern um Korrektur und Erweiterung der bereits vorhandenen retardierten Sprache (Sander 1978, S. 423). Dies bedingt eine Beschränkung der Klassenfrequenz (10-12).

Erziehungseinrichtungen für Schwerhörige

Neben den sonderpädagogischen Beratungsstellen gibt es für Schwerhörige auch Sonderkindergärten mit und ohne Heime sowie Sonderkindergartengruppen an Regelkindergärten zur Förderung der sprachlichen, kognitiven und sozialen Entwicklung mit hörenden Kindern gleichen Alters. Dazu kommt die schulische Erziehung im Primarbereich (Grundschule, Sonderklasse für lernbehinderte bzw. mehrfachbehinderte Schwerhörige), im Sekundarbereich (Hauptschule, Realschule, teilweise mit gymnasialer Oberstufe) (Jussen 1975, S. 119 f.). Hinsichtlich der beruflichen Bildung stehen den Schwerhörigen Berufsschulklassen an Berufsschulen für Nichtbehinderte, Berufsbildungswerke (Zentralberufsschulklasse und praktische Berufsbildung) zur Verfügung (Claußen 1977, S. 29 f.; Jussen 1975, S. 120). Auf nachschulische Erziehung wie Umschulung, Fortbildung und Erwachsenenbildung wird großer Wert gelegt.

In der DDR werden schwerhörige Kinder und Jugendliche in Vorschulteile an Schwerhörigenschulen, in der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule für Schwerhörige mit A-Zug (Lehrpläne der Regelschule) und B-Zug (spezielle Lehrprogramme), und in der Erweiterten Oberschule für Hörgeschädig-

1) S. a.: Deutscher Bildungsrat ²1976, S. 39; Jussen 1975, S. 114; Claußen 1977, S. 14; Sander 1978, S. 422 f.; Neuberger 1974, S. 616-622; Wetterling/Oppolzer 1968, S. 347; Kirk 1971, S. 204 f.

te, die zum Abitur führt, sonderpädagogisch gefördert. Die berufliche Bildung Schwerhöriger findet in Berufsschulteilen sowie in Rehabilitationszentren statt (Becker/Theiner 1979, S. 243 f.; Künne/Theiner/Becker 1977, S. 153 f.; Günther u.a. 1979, S. 79 f.).

In Ägypten steht schwerhörigen Kindern und Jugendlichen keine von den oben genannten Organisationen und Einrichtungen zur Verfügung. Schwerhörige sind wie Sehbehinderte in der Regelschule zwangsmäßig integriert. Empfehlenswert wäre jedoch, zunächst in jeder Großstadt mindestens Kleinklassen für Schwerhörige mit sonderpädagogischen Maßnahmen zu gründen. Parallel dazu sollte man Wert auf die berufliche Bildung Schwerhöriger legen.

7.7.5 Die Schule für Geistigbehinderte

Begriff

"Die Schule für Geistigbehinderte nimmt Kinder und Jugendliche auf, die wegen der Schwere ihrer geistigen Behinderung in der Schule für Lernbehinderte nicht hinreichend gefördert werden können, aber lebenspraktisch bildbar sind" (KMK 1972, S. 27). ¹⁾

Die pädagogische Dimension für den geistigbehinderten Menschen besteht darin, daß Kommunikation und Interaktion von fundamentaler Bedeutung sind (Spreng 1979, S. 32). Wegen der besonderen Bildungsbedürftigkeit geistigbehinderter Kinder,

1) S. a.: Deutscher Bildungsrat ² 1976, S. 37; Meyers Enzyklopädi. Lexikon 1973, S. 844; Pädagogisches Lexikon. Harny /Ruppert/Schulze 1970, S. 1023; Lexikon der Pädagogik 1971, S. 336; Bach 1979, S. 1-4, Bach 1975, S. 92; Speck/Thalhammer 1974, S. 9; Speck ³ 1975 c, S. 155; Sander 1978, S. 423; Kobi 1977, S. 66; Egg 1969, S. 13-15; Uhlmann/Liebing 1978, S. 246; Aab u.a. 1974, S. 83, S. 86; Kirk 1971, S. 160 f.

und wegen der vielfältigen Aufgaben der lebenspraktischen Erziehung ist die Schule für Geistigbehinderte als Ganztags-schule konzipiert (vgl. Hagemeister 1977, S. 65; Sander 1978, S. 424). Darum wird auch die Vollzeitschulpflicht für diese Bildungsgruppen in immer mehr Bundesländern auf 12 Jahre (bis zum vollendeten 18. Lj.) ausgedehnt (Sander 1978, S. 424). Dazu gehören wegen der speziellen Bildungskonzeption auch noch "Sonderregelungen und -formen, z.B. bezüglich der Schulgliederung, der Klassenstärke, der Lehrerschaft und des Bildungsplanes" (Speck³ 1975 c, S. 155; s. a. Speck/Thalhammer 1974, S. 113-124).

Im Gegensatz zu den anderen Sonderschulen hat die Schule für Geistigbehinderte nicht das Ziel, alle ihre Schüler in die Beherrschung der Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen einzuführen. Die Kulturtechniken sind kein vorrangiges Bildungsziel dieser Schule. Im Vordergrund stehen z.B. angemessenes Sozialverhalten, relative Selbständigkeit, Kommunikationsfähigkeit, Orientierung in der Umwelt usw. (Sander 1978, S. 423 f.; s. a. Kreuzer 1979, S. 588-591; Kirk 1971, S. 160).

Erziehungseinrichtungen für Geistigbehinderte

Systematische entwicklungsgemäße Förderung der motorischen, sprachlichen, kognitiven und sozialen Fähigkeiten (Speck³ 1975 c, S. 146; Speck/Thalhammer 1974, S. 105-112) erfährt das geistigbehinderte Kind im Sonderkindergarten (3. - 6. Lj.) als schulvorbereitende Einrichtung.

Die Sonderschule für Geistigbehinderte (6. - 18. Lj.) sieht eine Zuordnung der Schüler nach Lernleistung und nach Alter zur Unter-, Mittel-, Ober-, Werk- und Abschlußstufe vor (vgl. Hagemeister 1977, S. 65; Speck/Thalhammer 1974, S. 121; Katein 1972, S. 83).

Die Unterstufe (6. - 10. Lj.) wird als Spielraumeinrichtung bezeichnet, die Mittelstufe (8. - 12. Lj.) als Wohnraumein-

richtung, die Oberstufe (10. - 15. Lj.) und die Abschlußstufe (15. - 18. Lj.) als Werkraumeinrichtung (Bach 1975 b, S. 95). Hinzu kommen Berufsausbildungsstätten in Werkstätten für Behinderte.

Da Erziehung, Unterricht und Pflege weitgehend spezialisierte Aufgaben stellen, sind hier Sonderschullehrer, Sozialpädagogen, Erzieher und Schulassistenten für die Arbeit am besten geeignet und qualifiziert.

In der DDR sehen die Institutionen zur Förderung "Schwachsinniger" so aus:

- Tagesstätten, Wochenheime (Internate), Dauerheime und Fachkrankenhäuser ,
- Einrichtungen der geschützten Arbeit (Rehabilitationsstätten, geschützte Werkstätten bzw. Abteilungen in Betrieben (Künne/Theiner/Becker 1977, S. 152).

In der DDR wird die Bezeichnung "geistige Behinderung" nicht verwendet, und daher gibt es auch keine eigenen Sonderschuleinrichtungen für "Geistigbehinderte". Diese Behinderten-Gruppe wird eigentlich in der "Hilfsschule" gefördert, und zwar in der Abteilung II vom 1. - 8. Schuljahr (vgl. Sander 1973, S. 34; Günther u.a. 1979, S. 78; Uhlmann/Liebing 1978, S. 246-249). Die Bezeichnung "praktische Bildungsfähigkeit" wird in der DDR sowie in der Schweiz (Gysi 1979, S. 52) statt "geistige Behinderung" verwendet.

Für Geistigbehinderte gibt es in Ägypten geschützte Werkstätten für einfache Beschäftigungen. Eine sonderpädagogische Förderung erfährt der Geistigbehinderte nicht. Sonderpädagogische Beratungsstellen sowie Früherkennung, Früherfassung und Frühförderung sind hier von großer Bedeutung. Ferner sollten die vorhandenen Werkstätten für Geistigbehinderte entwickelt werden, so daß sich Geistigbehinderte nach Möglichkeit im sozialen wie auch im beruflichen Leben integrieren können.

7.7.6 Die Schule für Körperbehinderte

Begriff

"Die Schule für Körperbehinderte nimmt Kinder und Jugendliche auf, die infolge ihrer körperlichen Behinderung oder der daraus folgenden psychischen Belastung am Unterricht der allgemeinen Schulen nicht teilnehmen können" (KMK 1972, S. 28). ¹⁾

Infolge einer Schädigung des Stütz- und Bewegungsapparates oder einer anderen organischen Schädigung kann die Körperbehinderung entweder eine überwindbare oder dauernde Beeinträchtigung der Bewegungsfähigkeit mit erheblichen Auswirkungen auf die kognitiven, emotionalen und sozialen Vollzüge sein (Schönberger 1975, S. 98). Wegen des Umfangs und der Komplexität der erforderlichen Fördermaßnahmen sind die Körperbehindertenschulen Ganztagschulen (Haupt 1979, S. 441). Charakteristisch für die Erziehungseinrichtungen für Körperbehinderte ist die interdisziplinäre Kooperation pädagogischer, medizinischer, psychologischer und technischer Fachkräfte (Schönberger 1975, S. 103).

Erziehungseinrichtungen für Körperbehinderte

Neben den üblichen Frühförderungsmaßnahmen für Behinderte gibt es auch ambulante Begleitmaßnahmen, Sonderschulkindergärten und Tagesstätten für Körperbehinderte. Die Schule für

1) S. a.: Deutscher Bildungsrat ²1976, S. 37 f.; Weirauch/Wolf 1980, S. 5; Haupt 1979, S. 441; Schönberger 1975, S. 98-101; Sander 1978, S. 425; Wetterling/Oppolzer 1968, S. 350 f.; Gerd/Jansen 1976, S. 217 f.; Katein 1972, S. 172 f.; Graf 1974, S. 608-615; Graf 1978, S. 18; Kobi 1977, S. 41; Knoppek 1968, S. 76-81; Breitsprecher 1973, S. 127-133; Begemann 1977, S. 67; Begemann 1979 c, S. 23-28; Tuckermann 1977, S. 28; Ramsauer 1978, S. 10-16.

Körperbehinderte ist als Tagesheim-, Wochenheim-, oder Heimschule eingerichtet.

Im beruflichen Bereich stehen Körperbehinderten zahlreiche differenzierte Berufsbildungsstätten sowie Rehabilitationsbemühungen zur beruflichen Bildung und sozialen Integration zur Verfügung. Darunter finden sich Berufs- und Berufsfachschulen für Körperbehinderte bzw. Berufsbildungs- und Berufsförderungswerke, Werkstätte, Erwachsenenbildung wie Berufsbildung, Umschulung für Spätgeschädigte usw. (vgl. von Pawel 1977 a, S. 84-90; Schönberger 1975, S. 103 f.; Graf 1978, S. 23; Weirauch/Wolf 1980, S. 6).

Besonders wichtig ist, daß die Einrichtungen für Körperbehinderte über besondere Installationen wie Fahrstühle, treppenfreie Wege, Schwimmbad usw. und Ausstattungen wie Schreibmaschinen, Gestühl usw. verfügen, die für die pädagogischen und therapeutischen Zwecke erforderlich sind (Schönberger 1975, S. 104).

Für körperbehinderte Kinder und Jugendliche in der DDR sind ebenfalls differenzierte Einrichtungen vorhanden, die Vorschulteile an Körperbehindertenschulen, Oberschule für Körperbehinderte, Rehabilitationszentren für Berufsbildung Körperbehinderter umfassen. Das Sozialwesen leistet seinerseits mit einer zehnklassigen allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule Hilfe (vgl. Becker/Theiner 1979, S. 249 f.; Künne/Theiner/Becker 1977, S. 157-159; Günther u.a. 1979, S. 81; Breitsprecher 1973, S. 135 f.).

Körperbehinderte Kinder in Basel-Stadt (Schweiz) haben die Chance, über die Kleinklassen (B oder C) an allgemeinen Grundschulen auf den Normalschulbesuch vorbereitet zu werden. Die Kleinklassen sind untereinander und zu den Regelklassen durchlässig (von Pawel 1977 b, S. 258 f.). Dazu werden besondere "Heilkurse" für körperlich schwache oder gebrechliche Schüler durchgeführt (Gysi 1979, S. 54).

Mehrfachbehinderten Kindern und Jugendlichen, deren Behinde-

rungskomplexe gekennzeichnet sind "durch mindestens zwei voneinander unabhängige Behinderungen oder durch mindestens zwei voneinander abhängige Behinderungen schweren Grades" (Hartmann 1973, S. 117), bietet das Sonderschulwesen deutschsprachiger Länder spezielle sonderpädagogische Maßnahmen.

Nach Katein (1973, S. 112) bieten sich für Mehrfachbehinderte zwei Lösungsformen an:

- Die selbständige Sonderschule für bestimmte Gruppen der Mehrfachbehinderten - etwa Geistigbehinderte mit Hörschaden oder Geistigbehinderte mit Sehschädigung - und
- die besondere Abteilung für Mehrfachbehinderte in einer Sonderschule, die für die dominierende Behinderung zuständig ist (vgl. dazu: Sretenovic 1974, S. 631 f.; Bach 1972, S. 65-67; Rath 1977 a, S. 182).

Auch in der DDR werden "Mehrfachgeschädigte" in speziellen Klassen bzw. Schulteilen an verschiedenen Sonderschulen gefördert. In diesen Institutionen wird nach den Lehrplänen der Hilfsschule unter Beachtung der weiteren Spezifik der Kinder (z.B. Blindheit, Gehörlosigkeit usw.) und der Altersstufe (Vorschule, Berufsschule usw.) unterrichtet (Becker/Theiner 1979, S. 249 f.).

In Wien (Österreich) werden in einzelnen Sonderschulen Mehrfachbehindertenklassen geführt. Für lernschwache körperbehinderte Kinder steht die Errichtung einer zentralen Sonderschule bevor (Lustig 1971, S. 116).

7.7.7 Die Schule für Kranke

Begriff

"In der Schule für Kranke werden Kinder und Jugendliche unterrichtet, die für längere Zeit in Krankenhäusern, Kliniken

oder Heilstätten untergebracht sind ... Nach abgeschlossener Krankenhausbehandlung wird ggf. für noch nicht wieder schulbesuchsfähige Kinder Hausunterricht zu erteilen sein " (KMK 1972, S. 29).

Da die chronischen Krankheiten als Aktivitätseinschränkung (Kobi 1977, S. 41) anzusehen sind, muß der Unterricht an Schulen für Kranke den Schülern helfen, ihre besonderen Lücken in den Fächern zu schließen und die erkrankten Schüler zu einem Schulabschluß zu führen (KMK 1972, S. 29 f.).

Erziehungseinrichtungen für kranke Schüler

Die Schule für Kranke ist eigentlich noch nicht völlig anerkannt, so daß z.B. der Deutsche Bildungsrat in seinen Empfehlungen zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher (1973) die Schule für Kranke gar nicht berücksichtigt hat.

In der DDR dagegen gibt es schon zehnklassige allgemeinbildende polytechnische Oberschulen in Krankenanstalten (dem Gesundheitswesen zugehörig) für Kinder und Jugendliche, die innerhalb eines oder mehrerer Schuljahre krankheitsbedingte Unterrichtsausfälle zeigen (vgl. Becker/Theiner 1979, S. 249 f.; Künne/Theiner/Becker 1977, S. 159 f.).

Bezüglich der sonderpädagogischen Förderung körperbehinderter und kranker Schüler sowie Mehrfachbehinderter ist es zu bedauern, daß diese Behindertengruppen in Ägypten keine sonderpädagogische Betreuung erfahren. Je nach Schwere der Körperbehinderung werden körperbehinderte Kinder und Jugendliche entweder in die Regelschule mit Nichtbehinderten völlig integriert oder in sogenannte Rehabilitationszentren für Anlernberufe aufgenommen.

Vor allem für die Gruppe der Körperbehinderten, die zwar schulfähig ist, jedoch nicht in der Regelschule optimal gefördert werden können, sollte eine eigene Sonderschule (Körperbehindertenschule) in Form zentraler Sondereinrichtung

gegründet werden, mit dem Ziel, den Körperbehinderten eine soziale sowie berufliche Integration zu ermöglichen. Sie kann als Tagesheim- oder Wochenheimschule eingerichtet werden. Berufsbildungsstätten sowie Rehabilitationszentren zur beruflichen Bildung sind unerlässlich. Für Mehrfachbehinderte sollten ebenfalls spezielle Klassen oder kleine Abteilungen an den verschiedenen Sonderschulen eingeführt werden.

7.7.8 Schule für Sprachbehinderte

Begriff

"Die Schule für Sprachbehinderte nimmt Kinder und Jugendliche auf, die wegen Behinderung in der sprachlichen Ausdrucks- und Mitteilungsfähigkeit in den allgemeinen Schulen dem Bildungsgang nicht oder nicht ausreichend zu folgen vermögen und weder durch ambulante Behandlung noch durch vorübergehende stationäre Behandlung hinreichend gefördert werden können" (KMK 1972, S. 35). ¹⁾ Da die Sprachbehinderungen durch vielfältige Erscheinungsformen charakterisiert sind, unterscheidet man hauptsächlich zwei Gruppen:

- Die Artikulationsstörungen (wie z.B. Stammeln, Näseln usw.) und
- die Redeflußstörungen (wie z.B. Stottern, Poltern usw.) (Schulze 1979, S. 15-20; Knura 1980, S. 3-64; Sander 1978, S. 427; Rockemer 1975, S. 8; Kobi 1977, S. 61; KMK 1972, S. 35; Maschka 1974, S. 601 f.; Aab u.a. 1974, S. 92-117;

1) S. a.: Deutscher Bildungsrat ²1976, S. 40; Kirk 1971, S. 370 f.; Knura 1975, S. 130 f.; Sander 1978, S. 427; Katein 1972, S. 156-158; Wetterling/Oppolzer 1968, S. 348; Becker/Voigt u.a. 1977, S. 49 f.; Asatiani 1977, S. 71; Wlassowa 1977, S. 100; Becker u.a. 1971, S. 85 f.; Breitsprecher 1973, S. 74; Maschka 1974, S. 597-600; Kobi 1977, S. 60.

Wiechmann 1968, S. 43; Kotten-Sederqvist 1982, S. 6 f.).

Sprachbehinderte Kinder weisen also Sprachauffälligkeit bzw. sprachbedingte Abweichungen auf. "Als Kriterium der Sprachauffälligkeit gilt, daß das individuelle Sprecherzeugnis von demjenigen abweichend ist, das von einer Person in diesem Alter und von diesem Geschlecht in dieser Situation in diesem Sprachmilieu vorausgesetzt wird, damit die Leistung den Bedingungen einer effektiven Teilnahme an der Kommunikation entspricht" (Kotten-Sederqvist 1982, S. 7). Sprachliche Leistungsschwäche beeinträchtigt demnach die sprachliche Kommunikation und somit den Informationsgewinn. Kompensatorische Verhaltensweisen, intellektuelle Handlungen und Lernverhalten eines sprachbehinderten Kindes zeigen gewisse Auffälligkeit auf. Daher sind "sekundäre Lernbehinderungen und Verhaltensstörungen auf der Basis einer sprachlichen Leistungsschwäche sicherlich häufiger als man glaubt" (Kotten-Sederqvist 1982, S. 10).

Erziehungseinrichtungen für Sprachbehinderte

Es existieren in der Bundesrepublik Deutschland folgende Einrichtungen für Sprachbehinderte:

- Elementarbereich (Kindergärten (3. - 6. Lj.), Sonderschulkindergärten, Ganztagskindergärten sowie Sprachheilgruppen in Normalkindergärten),
- Schule für Sprachbehinderte als vollausgebaute, mehrzügige Grund- und Hauptschulen,
- Grundschulklassen (Außenklassen) für Sprachbehinderte an allgemeinen Grundschulen,
- Sprachheilheime und Heimschulen für Sprachbehinderte,
- Klinische Einrichtungen an Universitäten oder Krankenhäusern (vgl. Zuckrigl 1980, S. 108; Knura 1975, S. 137; Dohse 1977, S. 75-80).

Die Schule für Sprachbehinderte ist eine Durchgangsschule.

Ihr Ziel besteht in baldmöglichster Eingliederung in die Regelschule. Der Unterricht in dieser Schule folgt in der Regel dem Bildungsplan der allgemeinen Grund- und Hauptschulen. Im allgemeinen ist die "Sprachheilschule" in den meisten deutschsprachigen Ländern die zentrale Institution für die Rehabilitation sprachbehinderter Kinder und Jugendlicher (vgl. Dohse 1977, S. 78; Sander 1978, S. 427; Zuckrigl 1979, S. 48).

So existieren - wie in der Bundesrepublik - auch in der DDR, in der Schweiz und in Österreich ähnliche Einrichtungen für Sprachbehinderte. Hinzu kommt in der DDR das Logopädische Kindersanatorium, das als Kur für Stotterer aus den 3. Klassen der Sprachheilschule vorgesehen ist (vgl. Wlassowa, 1977, S. 106 f.; Becker u.a. 1971, S. 87-91; Künne/Theiner/Becker 1977, S. 156 f.; Becker 1979, S. 246 f.; Günther u.a. 1979, S. 81 f.; Breitsprecher 1973, S. 82 f.; Gysi 1979, S. 55).

7.7.9 Die Schule für Verhaltensgestörte

Begriff

"Die Schule für Verhaltensgestörte nimmt Kinder und Jugendliche auf, die sich der Erziehung in der allgemeinen Schule so nachhaltig verschließen oder widersetzen, daß ihre eigene Entwicklung und die ihrer Mitschüler erheblich gestört oder gefährdet wird.

Jedoch ist von der Gesamtzahl verhaltensgestörter Schüler erfahrungsgemäß weniger als die Hälfte als sonderschulbe-

dürftig anzusehen " (KMK 1972, S. 36). ¹⁾

Verhaltensgestörte weichen von dem Gesamtverhalten des durchschnittlichen Schülers ab. Diese Abweichung ist eigentlich Ausdruck mangelhafter Sozialisierung dadurch, daß der Verhaltensgestörte aufgrund psycho-physischer Störungen in verschiedenen Lebenssituationen nicht angemessen reagiert. Obwohl "sonderschulbedürftige verhaltensauffällige Schüler nicht eindeutig von (nicht-sonderschulbedürftigen) Verhaltensauffälligen unterschieden werden können" (Bradter/Kluge 1977, S. 193), beziehen sich Merkmale schwerwiegender Verhaltensstörungen im allgemeinen auf folgendes:

Ausgeprägte und länger bestehende Auffälligkeit im vegetativen Nervensystem, Störungen im sprachlichen Kontakt, stärkere oder permanente soziale Auffälligkeit, besondere Labilität im Gefühls- und Affektbereich (Schmidt 1975, S. 190), gestörte somatische und soziale Lern- und Verhaltensbedingungen (Speck 1975 a, S. 11). Fast immer führen Verhaltensstörungen zu Lernstörungen, die sich bis zur generalisierten Lernbehinderung auswachsen können (Sander 1978, S. 428). Beide Gruppen, die Lernbehinderten und die Verhaltensgestörten sind meist sowohl im Lernverhalten als auch im Sozialverhalten beeinträchtigt (vgl. Aab u.a. 1974, S. 66).

Jedoch kann ein verhaltensgestörtes Kind auch als "hochbegabt", als "sensibel", als "durchsetzungsstark" positiv etikettiert werden (Speck 1979 b, S. 2).

Erziehungseinrichtungen für Verhaltensgestörte

Neben den Sonderschulen für Verhaltensgestörte gibt es in der

1) s.a.: Deutscher Bildungsrat ²1976, S. 40 f.; Aab u.a. 1974, S. 61-63; Neuhold 1974, S. 29; Speck 1975 a, S. 11; Speck 1979 b, S. 8 f.; Bach 1975 c, S. 140; Schumacher 1972, S. 595; Georgen 1976, S. 237 f.; Bradter/Kluge 1977, S. 194-198; Myschker 1977, S. 91; Kobi 1977, S. 78; Kirk 1971, S. 20, S. 459; Sander 1978, S. 427 f.

Bundesrepublik Deutschland auch noch Förderkurse und Förderstunden mit besonderen Methoden, Mitteln usw. sowie Fördererziehungsheime für Verhaltensgestörte. In manchen Schulen gibt es sogar Kleinklassen (sog. Beobachtungsklassen) zur Förderung Verhaltensgestörter. Anstalten und Sonderschulen für den Jugendstrafvollzug und in kinder- und jugendpsychiatrischen Kliniken und Klinikschulen sind relativ neue Einrichtungen.

Die Sonderschule für Verhaltensgestörte (meist Heimschulen) fördert Kinder und Jugendliche mit erheblichen Verhaltensstörungen im Alter von 6 bis 15 Jahren, d.h. in den Klassen 1 bis 9 (vgl. Speck 1979 b, S. 133; Aab u.a. 1974, S. 69; Myschker 1977, S. 113; Bach 1975 c, S. 145; Sander 1969, S. 77; Georgen 1976, S. 240).

Auch in der DDR, in der Schweiz und in Österreich werden Verhaltensgestörte auf ähnlicher Weise und in ähnlichen Institutionen gefördert (s. Waser 1978, S. 37; Gysi 1979, S. 51; Günther u.a. 1979, S. 82; Künne/Theiner/Becker 1977, S. 159; Becker/Theiner 1979, S. 250). Die beiden letztgenannten Schulen, die Schule für Sprachbehinderte und die Schule für Verhaltensgestörte, existieren in Ägypten nicht. Zweifellos kann man in Ägypten ein so sehr differenziertes Sonderschulwesen noch nicht konstruieren, vor allem weil Sonderschulen viel Aufwand und ungeheuer viel Geld benötigen, was sich Ägypten aus vielen Gründen (s.o.) nicht leisten kann. Jedoch wäre eine vorläufige Lösung, die nicht so viel Aufwand fordert, schon begrüßenswert.

So könnten in den Regelschulen z.B. Sprachheilgruppen unter Betreuung fachspezifischer Mediziner, Therapeuten, Psychologen usw. eingeführt werden; möglich wäre es auch, sprachbehinderte Kinder ambulant in Kliniken zu behandeln. Dasselbe könnte ebenfalls für Verhaltensgestörte gelten; Kleinklassen für Verhaltensgestörte wäre allerdings der Vorzug zu geben, und zwar wegen der dauernden Beobachtung des Schülersverhal-

tens.

Allerdings braucht all dies vor allem Personal und Fachleute, die zunächst ausgebildet und für die Arbeit qualifiziert werden müßten (s.u.).

8. Die Schule für Lernbehinderte

8.1 Der Begriff Lernbehinderung

Eigentlich sind die Bezeichnungen "Lernbehinderte", "Lernbehindertenschule" und "Lernbehindertenpädagogik" neuen Datums, denn durch das Hessische Schulpflichtgesetz von 1961 haben sich diese Begriffe gegenüber "Hilfsschüler", "Hilfsschule" und "Hilfsschulpädagogik" durchgesetzt. Dadurch wurde der Begriff "Hilfsschüler" abgelöst.

Mit der Einführung des Begriffes "Lernbehindert" wurde von dem früheren (psychiatrischen) Merkmal der "Debilität" oder des "Schwachsinns" Abstand genommen.

Aus der Geschichte des Sonderschulwesens kam Baier (1978 e, S. 17) zur Schlußfolgerung, daß "die anthropologischen Vorstellungen vom Grundschulversagen, der einer speziellen und spezifischen schulischen Hilfe bedarf, recht wandelbar vom kranken, schwachsinnigen, geistesschwachen, minderbegabten, entarteten, besonderen, bis zum sozio-kulturell deprivierten Menschen (sind)" (s.a. Baier 1980 a, S. 12-17).

Die Definitionsversuche für Lernbehinderung sind überaus zahlreich, ohne daß sie auf irgendeine tragfähige psychologische Grundlage Bezug nehmen. Der Begriff "Lernbehinderung" ist nicht leicht zu definieren. "Lernbehinderung ist keine definitorisch umschreibbare Behinderung, für die präzise medizinische, psychologische und soziologische Bestimmungsmerkmale gelten" (Bleidick 1977 a, S. 93). Auch Kanter (1974, S. 117) stellte fest, daß "das Wort 'Lernbehinderung' oder 'Lernbehinderte' weder in der Pädagogik noch in der Psychologie, Soziologie, Psychiatrie oder einer sonstigen Wissenschaft klar umschrieben und definiert ist. Es bezeichnet vielmehr ein Arbeitskonzept, das sich ... im Erziehungsbereich zunehmend durchgesetzt und in den gegenwärtigen

Schulbestimmungen allgemein Anerkennung gefunden hat". Letztlich gibt es in der Literatur keine einheitliche Auffassung und somit keinen eindeutigen einheitlichen Sprachgebrauch in bezug auf Lernbehinderung.

Trotz aller Schwierigkeiten hat man versucht, die Termini (Bezeichnungen) "Lernbehindertenpädagogik", "Lernbehindertenschule" und "Lernbehinderte" zu definieren.

Weil es in der Schweiz bezüglich der Bezeichnung "Lernbehinderungen" Schwierigkeiten gibt, und da sich verschiedene Bezeichnungen für die "Lernbehinderten" finden z.B. Spezialschüler, Hilfsschulen, Sonderschulen, Sonderklässler, Sitzenbleiber, Mehrfachrepetenten, Schulversager, Leistungsverversager, Debile (leicht) Schwachsinnige, Schwachbegabte, Begabungsschwache, Lernbehinderte, Lerngestörte, Lernschwache, Spätentwickler, slow-learners, sozio-kulturell Benachteiligte, Deprivationsgeschädigte, entscheidet sich Kobi (1980, S. 14) für den Begriff "Lernbehinderung" bzw. "Lernbehinderte". Aab u.a. (1974, S. 39) sind der Meinung, daß lernbehinderte Schüler "(normal) beanlagte Kinder sind, die jedoch wegen ihrer Schulschwierigkeiten besonderer Zuwendung und Hilfe bedürfen. (Sie) sind Kinder mit prinzipiell herabgesetzten Leistungsvermögen, die eine andere Art zu lernen haben als die Population der Regelschule und deren Leistungsabstand im Vergleich zu dieser Schülergruppe im konstant bleibt".

Vor allem sollte man sich im klaren sein, daß es kein allgemeines Merkmal und auch kein "allgemein verbindliches Ursachenbündel gibt, das zur 'Lernbehinderung' führt, und es gibt, wenn man ein wenig näher hinsieht, keine gleichartige Symptomatologie. 'Lernbehinderung' entsteht aus recht unterschiedlichen Ursachenlagen und zeigt relativ uneinheitliche Erscheinungsweisen, die oft nur darin übereinstimmen, daß

die 'betreffenden Personen nicht den Erwartungen genügen, die in der Grundschule an sie gestellt werden" (Kleber 1980 a, S. 13).

In der Tat gibt es die "Lernbehinderung bzw. den Lernbehinderten nicht, sondern fast immer verschiedene Faktoren, die ein Bedingungsgefüge bilden" (Heide 1973, S. 24). Darüber hinaus ist eine sichere Diagnose und Prognose der Lernbehinderung und ihrer Merkmale oder Bedingungen nicht möglich, weil "einmal die Bedingungen und die Anforderungen der Grund- und Hauptschule von Schule zu Schule nicht dieselben sind und weil zum anderen Schulleistung ein so komplexes menschliches Verhalten erfordert, das nicht auf einen oder wenige Faktoren zurückführbar ist" (Begemann 1975, S. 137; s.a. Kleber 1980 a, S. 12 f.).

Zur Verdeutlichung des Begriffs "Lernbehinderung" stellt Baier in seinem Buch "Einführung in die Lernbehindertenpädagogik" (1980 a, 12-42) eine ausführliche und eindeutige Erklärung vor. Lernbehinderungen sind "nur im Bezug zu einem nach 'Begabungen' gegliederten Schulsystem zu erkennen, das in Form von Jahrgangsklassen mit Wiederholung, Auslese und Zuteilungen von Sozialchancen vornimmt. Lernbehinderungen können nicht in Entsprechung zu Sinnesschäden als unveränderbarer Defekt zur Grundlage pädagogischer Bemühungen gemacht werden, weil pädagogische Einwirkungen Lernbehinderungen beeinflussen und ändern können. Lernbehinderungen sind multifaktoriell bedingte bio-soziale Interaktions- und Kumulationsprodukte, die sich in bestimmten schulischen Gegebenheiten als Defizite erweisen" (Baier 1980 a, S. 41). Mit dieser Umschreibung läßt sich der Begriff "Lernbehinderung" deutlich machen.

Daraus ergibt sich, daß eine Feststellung der Lernbehinde-

rungen wegen multifaktorieller Bedingtheit nicht wie die einer physischen Behinderung des Körpers oder der Sinne mit einem objektiven Diagnostikum möglich ist. Es stellt sich hieraus die Frage, warum präzise Merkmale bei Lernbehinderungen kaum objektiv festgestellt bzw. diagnostiziert werden können. Baier (1980 a, S. 41) gibt uns hierfür eine eindeutige Antwort: "Lernbehinderungen sind vielfach bedingt. Ebenso vielfach sind die Erscheinungsformen. Biologische, soziale und in den Blickpunkt zu rückende schulpädagogische Komponenten sind bei der Entstehung von Lernbehinderungen (oft ungleich stark) wirksam. Sie wirken jedoch nicht selten gegenseitig in einer Wechselwirkung. Es gibt auch kein eindeutiges Merkmal, das Lernbehinderte als eine in sich geschlossene Gruppe von Nicht-Lernbehinderten unterscheiden läßt." Der Begriff "Lernbehinderung" muß daher als Simplifizierung gewertet werden. So wird der Begriff "Lernbehinderung" als "euphemistischer", "relationaler", "diffamierender", "simplifizierender", "fixierender" und als "pauschalierender" Begriff bezeichnet. Schließlich muß untersucht werden, ob lernbehinderte Sonderschüler überhaupt ein gemeinsames pädagogisch-psychologisches Merkmal aufweisen.

Exkurs: Das viel benutzte Kriterium der Intelligenzschwäche ist zu kritisieren, sowohl in der Intelligenzmessung als auch im Intelligenzbegriff als Kriterium. So stellt Liungman fest, daß "die Psychologen keine allgemein anerkannte Definition der Intelligenz gefunden haben" (zit. nach Baier 1980 a, S. 24).

Kleber (1980 a, S. 121) kam zur Feststellung, daß die Abgrenzung der Definition "Lernbehinderung" durch das Modell der Normenverteilung (wie viele Mitglieder in der Bevölkerung welche Intelligenzquoten erreichen) weiterhin "sehr willkürlich erscheint, insbesondere wenn man die Unzuverlässigkeit

sigkeit des Testverfahrens im Individualfall hinzunimmt". Auch wenn der IQ und die Intelligenzstruktur als Selektionskriterien gelten, sind sie jedoch "als Plazierungskriterien ungeeignet" (Kornmann 1975, S. 194).

Daher ist auch die Aussagekraft von Intelligenztestleistungen kritisch zu werten. Intelligenztests können nur "einen situativen Leistungsschnitt erfassen, nicht aber das Kind in seiner Person und Genese innerhalb eines sozial und kulturell geprägten Lebensraums" (Begemann 1970, 56). Die durch Intelligenztest belegte intellektuelle "Minderleistungsfähigkeit" kann demnach nicht das entscheidende Moment sein, das aus Grundschulern "hilfsschulbedürftige" Kinder machen läßt. Außerdem wird die hohe Wahrscheinlichkeit der IQ-Durchschnitte zum Faktor des Vorurteils (Kobi 1980, S. 44), denn "die oft ungerechtfertigte Zuschreibung verminderter kognitiver Leistungsfähigkeit, gemessen in der Größe eines Intelligenzquotienten vereinfacht den Tatbestand unzulässig und setzt Lernbehinderte einer mehr oder minder offenen Dif-famierung der Gesellschaft aus, weil damit die Vorurteile gegenüber 'Schwachsinnigen' aufrecht erhalten bleiben" (Baier 1980 a, S. 41). Daher muß auch der Wert des Intelligenztests als Diagnostikum für Sonderschulbedürftigkeit bezweifelt werden.

Durch seine Befunde stellte Begemann (1970, S. 149) fest, daß sich "nicht die 'Intelligenzanlage', sondern die sozio-kulturelle Benachteiligung als die pädagogisch wesentliche Bestimmung der 'Hilfsschüler' erwiesen hatte". Kobi (1980, S. 22) bestätigt die Meinung Begemanns, indem er sagt: "nicht einmal der IQ hielt, was man sich lange Zeit von ihm versprochen hatte. Der Nachweis durchschnittlich tieferer IQ-Werte bei Hilfsschülern muß in seiner statistischen Beschränktheit gesehen werden." Kobi begründet seine Meinung mit folgenden Faktoren:

- Intelligenztestleistungen sind stets situationsgebunden.

- Ein IQ ist nicht Ausdruck einer Eigenschaft, sondern eine (quantitative, verdichtete) Chiffre für einen Zustand, in welchem sich der Proband während der Testdurchführung befand.
- Dieser Zustand ist aufgrund der sich ändernden Zustandsfaktoren nicht gleichbleibend.
- Testaufbau, Eichpopulation, Aufgabentypen etc. sind von Test zu Test verschieden.
- Ein IQ läßt nur bei weit auseinanderliegenden Werten differentialprognostische Aussagen zu hinsichtlich der Bildbarkeit bzw. des Schulerfolgs (Kobi 1980, S. 47 f.).

IQ-Werte an sich und allein sind also keine zuverlässigen, objektiven Aussagen über den Erfolg von Erziehungs- und Bildungsbemühungen (Kobi 1980, S. 50).

Darüber hinaus sind IQ-Werte für die Bestimmung bzw. Abgrenzung der Hilfsschulbedürftigkeit nicht ausreichend, sie sind daher keine festen Werte (vgl. Busemann ⁶1975, S. 128; Bege-
mann 1968, S. 52). "Der Intelligenzquotient hat für die Abgrenzung Lernbehinderter gegenüber Nichtlernbehinderten zweifelhaften Wert" (Baier 1980 a, S. 24).

Die Validitätskriterien eines Intelligenztestes sind ebenfalls zu kritisieren, weil sie "nicht zu selten die Übereinstimmung der Testergebnisse mit den Schulzeugnissen bilden. Damit wird der Intelligenztest als Auslesekriterium für die Schule für Lernbehinderte zum leeren Getue" (Baier 1980 a, S. 24; vgl. dazu auch: Kleber 1980 a, S. 120-122).

Da ein IQ je nach Kontext sehr Unterschiedliches anzeigen und bedeuten kann, hat es sich also daher erwiesen, daß Intelligenztests bzw. IQ-Werte für die Abgrenzung der Gradabstufungen des "Schwachsinn" in Deбилität, Imbezilität und Idiotie, die manche Pädagogen zu sich eigen machen, kein Meßwert sind (vgl. Busemann 1975, S. 123-125; Topsch 1975,

S. 77; Kobi 1980, S. 45-48). Oberdies gibt es keinen einfachen Schwachsinn. Ferner sind Lernbehinderungen nicht in jedem Fall mit intellektuellen Leistungsbeeinträchtigungen gleichzusetzen.

So beschreibt Gehrecke (1971, S. 9) die Rolle der medizinischen Gradabstufung: "In der Heilpädagogik spielten weiterhin auch die von der Medizin aufgestellten typischen Degenerationszeichen zur Erkennung des Schwachsinns eine Rolle, außerdem die Einteilung in Debile, Imbezille und Idioten ..., was eine unglückliche Einwirkung auf die Hilfsschulpädagogik zur Folge hatte."

Im Gegensatz zu älteren Einteilungen wird heutzutage die sozio-kulturelle Deprivation als besondere Ursachenkategorie genannt (vgl. Wegener 1974, S. 513).

Hinsichtlich der Abgrenzung (Grenzfälle) zwischen Sonderschule für Lernbehinderte und Sonderschule für geistig Behinderte stellt sich Elfriede Höhn (1971, S. 17) die Frage, ob es dafür eine hinreichend sichere Prognose gebe. Sie kam dann zum Ergebnis, daß der Intelligenzquotient hierfür allein offensichtlich nicht ausreiche und daß er auf keinen Fall voraussagen könne, wie erfolgreich eine Lerntätigkeit, etwa das Lesen, von einem behinderten Kind erlernt werden könne.

In bezug auf den Zusammenhang von IQ und Schulleistung ist auch Kobi (1980, S. 47) der Meinung Höhns, daß "Versuche, Schulbildungsfähigkeit (in bezug auf verschiedene Schultypen), Grade der Lernbehinderung und der Geistesschwäche mit IQ-Werten zu definieren bzw. voneinander abzugrenzen, bis auf die Anfänge der Intelligenztest-Entwicklung zurückgehen und auch heute zur Diskussion stehen".

Auch Wilkens (1975, S. 119) gelangte durch seine Untersuchung an sieben Stichproben aus den Bereichen Gymnasium,

Grund- und Sonderschule (L b) über den Zusammenhang zwischen den Variablen Intelligenz und Rechtschreibleistung zum gleichen Ergebnis wie Höhn und Kobi. In allen Stichproben erwiesen sich die Rechtschreibleistungen als weitgehend intelligenzunabhängig.

Trotz mehrfach vorgetragener grundsätzlicher Einwände vertritt Bleidick (1977 a, S. 99 f.) die Meinung, daß "für Lernbehinderte die Intelligenzschwäche wesentliche Erscheinung ist und zugleich Ursache ihres Leistungsversagens. Die Intelligenz pflegt mit einem standardisierten Intelligenztest gemessen zu werden".

Demgegenüber zweifelt Baier (1978 c, S. 55 f.; 1980 a, S. 24) den Wert des IQ als objektiven Maßstab für kognitive Leistungsfähigkeit an. Begemann (1979 b, S. 450; 1972, S. 97-105, 156-164) ist der Meinung Baiers, wenn er an diesen Stellen sagt: "Lernbehinderte sind in ihrem Schulversagen nicht durch Intelligenztestergebnisse als Minderleistungsfähige und Lernbehinderte angemessen oder sicher diagnostizierbar ... Eine Einschätzung ihrer Lernfähigkeit muß auf eine Differentialdiagnose mit Einfluß der sozio-kulturellen Lebenswirklichkeit der einzelnen Schüler zurückgreifen." Auch Radigk (1975, S. 122) ist der gleichen Ansicht, denn die Beeinträchtigung des Lernens "ist nicht durch einen reinen Intelligenzmangel, sondern durch mangelnde Fähigkeit zur Zuwendung zum Unterrichtsgegenstand gestört. Interesse und Aufmerksamkeit lassen sehr schnell nach, Konzentration und Ausdauer sind stark herabgesetzt".

Obwohl die Bewertung in der Schule für Lernbehinderte "kriteriumsorientiert auf einen individuellen Bezugsrahmen abgebildet erfolgen" sollte (Kleber 1980 b, S. 157 f.; s.a. Kleber 1980 a, S. 69-73), ist das allgemein praktizierte Bewertungssystem im allgemeinen als inadäquat zu bezeichnen, denn die Methoden der Beurteilung in der Schule "sind mit vieler-

lei Fehlern behaftet" (Kleber 1980 b, S. 146; s.a. Kleber 1980 a, S. 62). Außerdem ist bei den verwendeten Bewertungssystemen auch bei gleichen Probanden mit unterschiedlichen Resultaten zu rechnen, weil nicht alle Intelligenztests untereinander so hoch korrelieren, als daß man behaupten könne, sie würden bei allen Probanden das gleiche Merkmal messen (Zimmermann/Kornmann 1977 a, S. 464). Es ist der Schule für Lernbehinderte "bisher auch nicht gelungen, den wünschenswerten Grad von Berücksichtigung der individuellen Lernsituation zur Optimierung des individuellen Lernerfolges ihrer Schüler zu erreichen" (Kleber 1980 a, S. 83). Daraus läßt sich schließen, daß

1. das Schulversagen durch ungünstige individuelle Lernsituationen vorprogrammiert wird,
2. die Objektivierung des Schulversagens durch Klassenarbeiten und Zeugnisse nicht zu erreichen ist, und daß
3. die individuelle Lernsituation der Schüler durch die bisher praktizierten Notengebung und Zeugniserteilung zusätzlich verschlechtert wird.

8.2 Der lernbehinderte Schüler

Lernbehinderte haben zunächst gemeinsam, daß sie die Sonderschule für Lernbehinderte besuchen.

Die Stellung der Schule für Lernbehinderte zeigt deutlich, daß die Lernbehindertenschüler die Restgruppe derer bilden, die in der Regelschule nicht unterrichtet werden können.

8.2.1 Die Stellung der Schule für Lernbehinderte

Im Sonderschulwesen rekrutieren sich die Schüler im allgemeinen aus zwei Erscheinungsformen, die Viebrock (1978,

S. 88) folgendermaßen einteilt:

- Kinder, die offensichtlich von den Durchschnittlichkeitsbedingungen der Regelschule abweichen, so daß eine Einschulung in die Regelschule nicht in Frage kommt (Blinde, Gehörlose, Geistigbehinderte, schwer Körperbehinderte),
- Kinder, die zwar mit den Mitteln der Regelschule unterrichtet werden können, aber ihre nach unten störende Leistungsabweichung macht ihre Förderung in der Regelschule nicht ausreichend (Lernbehinderte, Verhaltensgestörte, Sprach- und Sehbehinderte und Schwerhörige).

So zählt die Schule für Lernbehinderte "nominell" zu den Sonderschulen, "jedoch faktisch stellt sie die vorletzte Stufe unseres nach Leistung gestuften Schulsystems dar" (Klein 1980, S. 2). Bei den gegebenen Schulleistungsbedingungen bildet sich eine "Restgruppe" (Kleber 1980 a, S. 104), nämlich die Lernbehindertengruppe.

Kleber versucht mit folgender Abbildung diese "Restgruppe" zu veranschaulichen:

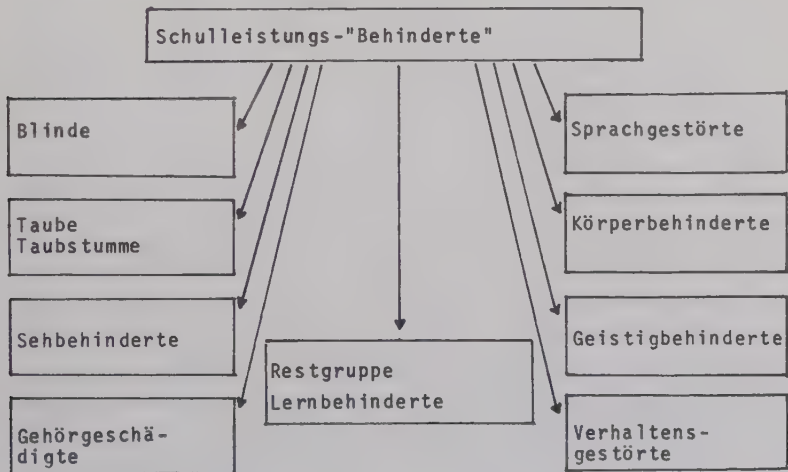


Abb. 8: Die Lernbehindertengruppe (nach: Kleber 1980 a, S. 104)

Dies bedeutet, daß, wer dem Bildungsgang der Regelschule nicht zu folgen vermag, in eine in der Reihe nächst niedrigere Schule gehört. "Die Schule für Lernbehinderte stellt also einerseits einen festen Bestandteil unseres allgemeinen Schulsystems dar und wird von diesem mitbestimmt, andererseits zählt sie zur Gruppe der Sonderschulen" (Klein 1980, S. 3).

So sieht die Stellung der Schule für Lernbehinderte im Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland aus:

SEKUNDARSTUFE II (GYMNASIUM, BERUFS- SCHULE)				SCHULE FÜR BLINDE
				SCHULE FÜR GEHÖRLOSE
				SCHULE FÜR GEISTIGBEHINDERTE
				SCHULE FÜR KÖRPERBEHINDERTE
				SCHULE FÜR LANGFRISTIG KRANKE
				SCHULE FÜR LERNBEHINDERTE
				SCHULE FÜR SCHWERHÖRIGE
				SCHULE FÜR SEHBEHINDERTE
				SCHULE FÜR SPRACHBEHINDERTE
				SCHULE FÜR VERHALTENSGESTÖRTE
SEKUNDARSTUFE I (GYMNASIUM, HAUPT- REALSCHULE)				
PRIMARSTUFE (GRUNDSCHULE)				
ELEMENTARSTUFE (KINDERGARTEN, SCHULVORBEREITENDE EINRICHTUNG)				

Abb. 9 : Die Stellung der Schule für Lernbehinderte im Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland (nach: Baier 1981 c, S. 13; s.a. Baier 1980 a, S. 53)

"Lernbehindert sein" heißt also:

- a) In der Grundschule versagt zu haben. In der Regel werden Lernbehinderte als tatsächliche Grund- bzw. Hauptschulversager erfaßt oder als potentielle Versager eingeschätzt und deshalb in der Sonderschule eingeschult. Das Schulversagen dieser Kinder, dessen Ursachen zumeist nicht eindeutig abgeklärt werden können, wird vor allem durch die Beurteilungen der Lehrer in den Kulturtechniken (Lesen, Rechtschreiben, Rechnen) konstatiert (Begemann 1972, S. 98; Bleidick ²1975 b, S. 137; von Bracken 1976 a, S. 141).

Schulversagen ist ein Leistungsveragen, aber ein sehr komplexes Versagen (Begemann 1970, S. 131), weil die pädagogische Situation der Schulklasse die Person des Kindes fordert und beurteilt. Schulversagen ist ein Nichterfüllen von Normen oder ein Nichtzuerkennen von Geltung innerhalb bestimmter Gruppen. Schulversagen betrifft deshalb den einzelnen in all seinen Persönlichkeitsdimensionen. Darum ist das Schulversagen "in aller Regel auf ein komplexes Bedingungsgefüge aus individuellen, familiären und schulischen Einflußgrößen zurückzuführen" (Krapp 1978, S. 44, vgl. dazu auch: Ames 1976, S. 54; Wittoch 1976, S. 100 u. S. 131 f.).

- b) Versagt zu haben, ohne eine sonstige Behinderung zu haben. Kobi z.B. entscheidet sich zwar für den Begriff "Lernbehinderung", sieht aber deutlich, daß er damit eine Restklasse nicht auffällig Behinderter bezeichnet: "Unsere Begriffsbestimmung klammert alle jene Kinder aus, deren Lernbehinderung im weitesten Sinne des Wortes primär und in direkter Folge durch periphere Defekte (Seh-, Hör-, Sprach-Körpergebrechlichkeit) oder durch soziale Verhaltensstörungen bedingt ist" (Kobi 1980, S. 14).
- c) Versagt zu haben und im Aufnahmeverfahren unter das gesetzte Kriterium (cut-off) gefallen sein.

An dieser Stelle ist die Kritik Baiers an der schulischen Leistungsbeurteilung zu erwähnen: "Lernbehinderte selbst sind in der Regel das Produkt des in der Regelschule praktizierten Beurteilungsritual und der daraus abgeleiteten Schullaufbahnentscheidungen (z.B. Wiederholen der Klasse)", denn es besteht in Regelschulen kein allgemeingültiges Beurteilungsverfahren. Vielmehr ist an der Beurteilungspraxis zu kritisieren: "Z.B. mangelnde Objektivität, fehlender Informationswert von Ziffernzensuren, willkürlicher Klassendurchschnitt als nicht ausreichende Bezugsgröße, ungesicherte Meßverfahren und -ebenen, statistische Fragwürdigkeit des arithmetischen Mittels als Durchschnittswert, geringe Motivationskraft für Schüler ..." (Baier 1978 c, S. 55).

Die Regelschule ermittelt die Schüler, die sie ausgliedern will, indem sie die jeweils Letzten in den Bereichen der Leistung und des schulischen Wohlverhaltens zur Oberprüfung anmeldet.

Eigentlich ist die Schulleistungsbeurteilung bzw. die sogenannte "über dem Durchschnitt liegende Intelligenzhöhe" eine relative Sache, die wesentlich von Zeit und Ort abhängig ist. So könnte ein und dasselbe Kind, das als lernbehindert beurteilt worden ist, in einer anderen Schule bzw. zu einem anderen Zeitpunkt als nicht lernbehindert angesehen werden. Dies wird an einem Beispiel von Baier (1980 a, S. 20 f.) klagemacht, daß z.B. Japan "keine Lernbehinderten kennt. Japanische Kinder, die nach IQ-Maßstäben bei uns (in der Bundesrepublik Deutschland) die Lernbehindertenschule besuchen müßten, sind im japanischen Regelschulsystem völlig integriert ... Ein Sitzenbleiben und Wiederholen der Klasse ist unbekannt".

Das bedeutet also, daß Lernbehinderungen von schulorganisatorischen Faktoren abhängig sind. Im Aufnahmeverfahren für

die Schule für Lernbehinderte wird in einem Verwaltungsakt die "Behinderung" festgeschrieben.

8.2.2 Aufnahmeverfahren

Wie kommt ein Kind in die Schule für Lernbehinderte? Die Grundschule wendet sich in der Regel mit einem Bericht über das schwierige Kind an den Schulpsychologischen Dienst oder an die Sonderschule. Der Grundschullehrer kann also mit Unterstützung eines Arztes und eines Psychologen die Meldung bzw. die notwendige "Oberprüfung" durchführen. "Für die Oberprüfung ist es notwendig, daß die meldende Schule alle wichtig erscheinenden Tatsachen, Beobachtungen und Erfahrungen, die sich auf die offensichtliche oder vermutete Behinderung, das Verhalten, die Lernweise und die schulischen Leistungen der Kinder beziehen, schriftlich darstellt. Diese Darstellung wird zusammen mit anderen vorhandenen sachdienlichen Unterlagen der zuständigen Sonderschule übersandt" (KMK 1972, S. 15).

Vor allem muß beachtet werden, daß "in jedem einzelnen Fall die Notwendigkeit der Hilfsschulüberweisung exakt nachgewiesen und begründet sein muß" (Breitsprecher 1973, S. 35). Dazu führt Baier (1980 a, S. 62) aus: "Kein Kind mehr sollte in die Lernbehindertenschule aufgenommen werden, von dem die Grundschule nicht solche detailliert geplanten, sorgfältig durchgeführten und in ihrem Ergebnis exakt protokollierten Fördermaßnahmen zu berichten weiß." (vgl. dazu: Becker/Theiner 1979, S. 16; Breitsprecher 1973, S. 27)

In der Grundstruktur aller Bundesländer ist das Aufnahmeverfahren gleich geregelt (vgl. Kautter 1978, S. 97; Schramm 1979, S. 266). Im allgemeinen läuft das Aufnahmeverfahren in deutschsprachigen Ländern wie folgt ab:

- Meldung durch die Schule oder die Erziehungsberechtigten

- (ausführlicher Bericht durch den Lehrer);
- Oberprüfung und Beurteilung durch die Sonderschule;
- Stellungnahme des Schularztes (Facharztes);
- Entscheidung durch die Schulbehörde unter Berücksichtigung der Stellungnahme der Eltern

(vgl. dazu: Kornmann 1980, S. 73-86; Zimmermann/Kornmann 1977 a, S. 462 f.; Kornmann 1977, S. 64; Kautter 1978, 97 f.; 1977, S. 184-191; Kautter/Munz/Sautter/Schoor 1980, S. 25-71; Merzbacher 1972, S. 121-126; Schomburg 1963, S. 107-111; KMK 1972, S. 15; Klink 1962, S. 132 f.; Gysi 1979, S. 115; Kanter 1975, S. 110; Jörgensen 1972, S. 42; Breitsprecher 1973, S. 25 f.; Dorow 1980, S. 253-275).

Bei dem Aufnahmeverfahren in die Schule für Lernbehinderte ist es vor allem wichtig, daß das Gutachten "sowohl für den Auftraggeber (Fragesteller) maximal informativ sein (muß) ... als auch für denjenigen, der die im Gutachten vorgeschlagenen Maßnahmen einzuleiten (Vertreter der Schulbehörde) und zu realisieren hat" (Kornmann 1975, S. 191). Darüber hinaus sollten Zielzustände, die vorrangig verwirklicht werden sollten, im Gutachten dargelegt werden. Aufgrund einer gründlichen Oberprüfung des "phänomenologisch" einheitlichen Zustands der Schüler kann der Sonderschullehrer auch mit dem Umschulungsverfahren die Schüler zu Unterrichtstreatments plazieren. Kontrolliert werden sollten auch die Entscheidungen bei der Obermittlung von Handlungsanweisungen an einen Sonderschullehrer (vgl. Kornmann 1975, S. 190-195).

Jedoch wird das Aufnahmeverfahren und die Zugehörigkeit zur Schule für Lernbehinderte als eine negative Auslese bezeichnet, denn "über 80 % aller Kinder und Jugendlichen im schulpflichtigen Alter, die eine Sonderschule besuchen müssen, sind Opfer schulischer Zensurgebung und werden dadurch nicht selten erst zu 'Behinderten'" (Baier 1978 c, S. 55).

So übt Baier (1980 a, S. 62) an diesem praktizierten und

ökonomisch beurteilten Aufnahmeverfahren Kritik wie folgt:

- "- Es stützt sich hauptsächlich auf eine Testuntersuchung der sog. Intelligenz;
- die Untersuchung findet als Momentaufnahme fehlender oder vollzogener Lernprozesse in einer völlig unterrichtsfremden Situation statt;
- die Entscheidung, ob ein Schüler lernbehindert ist, wird in einem formalen Verwaltungsakt einer Schulaufsichtsbehörde getroffen, die in der Regel das Kind überhaupt nicht zu Gesicht bekommen hat."

Andererseits besteht die Kritik von Probst (1973, S. 147) darin, daß "das Oberweisungsverfahren in seiner üblichen Form

1. in sich implizit widersprüchlich ist, d.h. keiner klaren Strategie folgt,
2. daß nach den Rahmenbedingungen der Diagnose der verwendete Test seine Aufgabe, entscheidungsbegründende Information zu spenden, kaum erfüllen kann,
3. daß valide Informationen brachliegen, die Grundlage eines wahrscheinlich mit schlechteren, sicher aber viel billigeren Entscheidungsprozesses, nach den zur Zeit implizit und de facto maßgeblichen Kriterien sein können".

Dazu führt Bieler (1974, S. 596) folgende Faktoren aus:

- "- Ungerechtigkeit von Auslesemaßstäben;
- Sozialschichtzugehörigkeit als Determinante von Lernbehinderung;
- Problematik des Leistungsstands der Lernbehindertenschule;
- Berufliche Diskriminierung der Lernbehinderten;
- Soziale Diffamierung der Lernbehinderten durch ihr negatives Image."

Es wurde festgestellt, daß z.B. der Hamburg-Wechsler-Intelligenztest für Kinder (HAWIK) mit seinem Intelligenzquotienten von Sonderschülern nicht als Intelligenzmaße geeignet ist. Darüber hinaus kann auch der HAWIK-Gesamt-IQ kein opti-

males Maß für die Prognose des Schulerfolgs sein (vgl. Zimmermann/Kornmann/Lorenz ²1977 b, S. 81 f.). Daher ist die "Anwendung multivariater Analysen zu Zwecken der Auslese lernbehinderter Sonderschüler ... wegen der sich ergebenden gesellschafts- und schulpolitischen Implikationen abzulehnen" (Zimmermann/Kornmann/Lorenz ²1977 b, S. 84). Deswegen zeigt es sich, daß der HAWIK nicht kindgemäß ist; er ist also für das Aufnahmeverfahren in die Schule für Lernbehinderte ungeeignet.

Trotz aller vorgetragenen grundsätzlichen Einwände werden in der Lernbehindertendiagnostik vor allem der HAWIK sowie das Binetarium, die von Bobertag und Norden besorgte deutsche Revision des Binet-Simon Intelligenztests (BBN) angewandt (Kautter/Metzler/Schell 1971, S. 114). Außerdem neigen die Lehrer bei ihren Beurteilungen zu konstanter Notenverteilung bei unterschiedlich leistungsstarken Klassen. Ihre Noten und Beurteilungen passen dann nicht mehr zum Leistungsstand ihrer Klasse. "Die als sonderschulbedürftig eingeschätzten Schüler einer leistungsstarken Klasse dürften in einer leistungsschwachen Klasse dann oft gar nicht auffallen" (Kornmann 1977, S. 32).

Daraus läßt sich schließen, daß die Bezeichnung "lernbehindert" vom Aufnahmeverfahren sowie von der Leistungsbeurteilung in der Schule abhängig ist. Die Umschulung ist daher "eine verwaltungsrechtliche Maßnahme mit Einspruchsrecht der Betroffenen und gegebenenfalls einer Einweisungsentscheidung durch ein Verwaltungsgericht" (Kleber 1980 a, S. 109). Wenn das Aufnahmeverfahren als eine soziale Auslese im negativen Sinne ist, stellt sich dann die Frage, wie es also mit unauffälligen Schülern ist, die durch diese lückenhaften Maßnahmen nicht erfaßt werden können. Kleber (1980 a, S. 113) meint, daß man statt einem Umschulungsverfahren mit Differentialdiagnose ein kooperatives Beratungssystem zur Verbesserung ungünstiger individueller Lernsituationen braucht. Er

schlägt also einen "Adaptiven Unterricht" vor, der sich "den individuell unterschiedlichen Lernsituationen der Schüler weitgehend" (Kleber 1980 b, S. 159) anpassen kann. Ein Unterricht, der keine fixierten Curricula zuweist.

Andererseits schlägt Kornmann (1977, S. 32 f.) "mehrfächrige" Schulleistungstests vor, die eigentlich "aus mehreren getrennt durchzuführenden und getrennt auswertbaren Untertests für die wichtigsten Schulfächer bestehen". Es sollten sich auch je nach Klassenstufe unterschiedliche Verfahren anbieten.

Nach den vorher vorgetragenen grundsätzlichen Einwänden gegen die diagnostischen Verfahren ist es hier am Platze, die Gliederung des Aufbaus eines nach dem Vorbild von Berichten über experimentelle Untersuchungen diagnostischen Prozesses darzustellen, die von Kornmann (1977, S. 64) empfohlen worden ist:

1. Untersuchungsanlaß und Fragestellung
2. Auswahl der diagnostischen Verfahren
3. Durchführung der Untersuchung
4. Darstellung der Ergebnisse
5. Interpretation (Diskussion der Befunde)
6. Abschließende Stellungnahme.

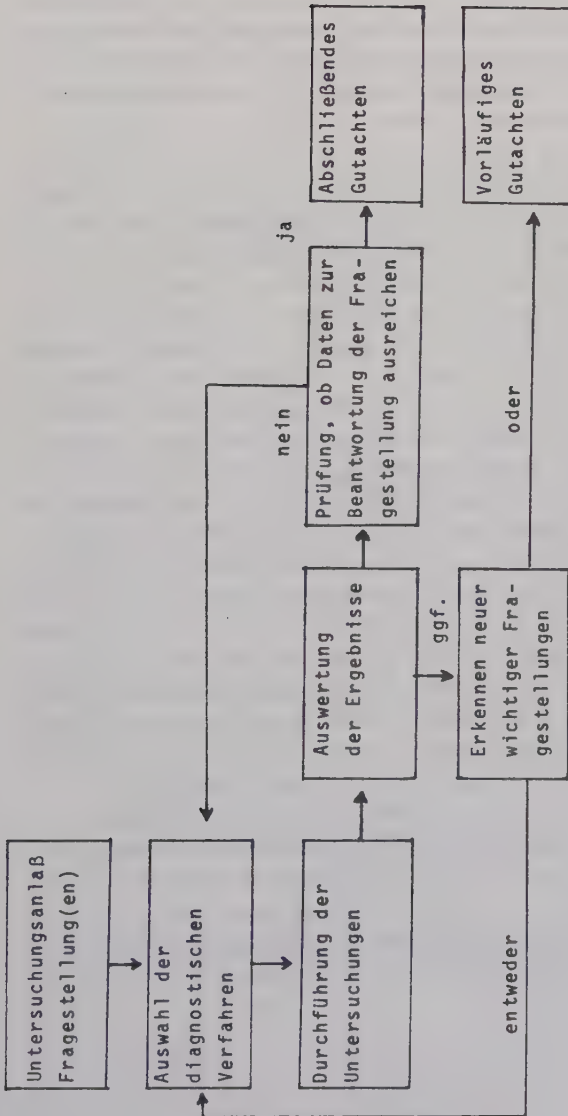


Abb. 10: Schema zum Ablauf des diagnostischen Prozesses
(nach: Kornmann 1977, S. 64)

Empfehlenswert ist natürlich die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften der überweisenden Schule und der Sonderschule. Hingezogen werden müßten alle für eine sichere Diagnose notwendigen Fachleute. Wichtig dabei ist auch, daß "Form und Funktion der Psychodiagnostik lernschwacher Schüler nur im Zusammenhang mit dem bestehenden Schul- und Bildungssystem bewertet werden können" (Zimmermann/Kornmann 1977 a, S. 478).

Im Bild des "schlechten Schülers" werden die Regeln der Schulorganisation (Ausgliederung der 'Letzten') auf die Schüler projiziert und tauchen als (eben vage) psychologische Merkmale wieder auf. Elfriede Höhn (1973, S. 103) stellt fest, daß das Schulversagen für die Lehrer in erster Linie als ein "Nichtwollen aus Faulheit und Interessenlosigkeit" und in zweiter Linie als ein "Nichtkönnen aus Begabungsmangel" gekennzeichnet ist. Eine ganze Reihe weiterer negativer Merkmale beim "schlechten Schüler" wird konstatiert, wie z.B. "Unaufmerksamkeit, mangelndes Interesse an der Schule, Langsamkeit, Unordentlichkeit", dazu kommen auch "moralische Minderwertigkeit" und ungünstiges "häusliches Milieu" (vgl. Höhn 1973, S. 103; Baier 1980 a, S. 21 f.). Wie die Lehrer sehen auch die Schüler die Hauptursache des Schulmißerfolgs in den selben Merkmalen (Höhn 1973, S. 218). Außerdem meinen die Mitschüler, daß "der schlechte Schüler nicht nur weniger froh, sondern auch weniger ehrlich, kameradschaftlich, gut und mutig, ja sogar weniger gesund und vor allem weniger sauber sei" (Baier 1980 a, S. 23). Dieses Schüler-Stereotyp sei - so meint Elfriede Höhn (1973, S. 225) - uralte; man begegne ihm in den altägyptischen Schultexten ebenso wie in Quellen aus dem griechischen und römischen Altertum oder in Schilderungen des mittelalterlichen Schullebens.

Dieses Stereotyp vom lernbehinderten Schüler hat Baier näher geklärt. Durch seine empirischen Untersuchungen über ge-

wünschte und abgelehnte Eigenschaften von Schülern bei angehenden Sonderschullehrern kam er zum Ergebnis, "daß angehende Sonderschullehrer ein starres Schüler-Stereotyp aufweisen, das einen fleißigen, sich bereitwillig unterordnenden und dem Unterricht aufmerksam folgenden Schüler bevorzugt, dessen charakterliche Vorzüge Erziehungsschwierigkeiten von vornherein nicht aufkommen lassen" (Baier 1978 b, S. 190).

Falsch ist es zweifellos, wenn man "als Synonym für Schulversager ... die Betroffenen als dumm oder faul und daher für unsere Leistungsgesellschaft wenig geeignet" (Baier 1980 a, S. 21) bezeichnet. Und wenn die Schule für Lernbehinderte als Bewahranstalt oder sogar als Strafanstalt betrachtet wird, kann daher der Besuch dieser Schule sowohl für das Kind als auch für seine Familie diffamierend sein (vgl. Baier 1980 a, S. 21).

Solche Einstellung dem Lernbehinderten gegenüber kann pädagogisch gefährlich werden, wenn "sich ein einheitliches negatives Stereotyp des schlechten Schülers herausbildet, das dazu verführen könnte, nicht nur beim Schulversagen von vornherein mit Faulheit und moralischer Minderwertigkeit zu rechnen, sondern auch umgekehrt beim erziehungsschwierigen Schüler von vornherein das Schulversagen zu erwarten" (Höhn 1973, S. 104).

Es läßt sich feststellen, daß bei der Beschreibung der Schülerschaft der Lernbehindertenschule auf folgende Merkmale Bezug genommen wird:

- Schulversagen in Grund- bzw. Hauptschule;
- Psychischer Entwicklungs- und schulischen Leistungsrückstand von mehr als 2 bis 3 Jahren;
- Herabgesetzte Intelligenzleistung, wobei es keinen definitiven Maßstab für den Intelligenzrückstand gibt;
- Retardiertes Sozialverhalten

(Vgl. dazu: Topsch 1975, S. 77; Begemann 1975, S. 137; Kanter 1975, S. 106; Sander 1978, S. 424 f.; Kanter 1977,

S. 57; von Bracken 1976 a, S. 141 f.; Kleber 1980 a, S. 107; von Bracken 1976 b, S. 36-40; Funke 1976, S. 52).

Ober die so gebildete Gruppe der "Lernbehinderten" lassen sich folgende Feststellungen treffen:

- Lernbehinderung ist an und für sich ein komplexer Begriff vielseitiger Ursachen und Erscheinungsformen.
- Lernbehinderte sind auf keinen Fall unter einem allgemeinen Intelligenzkonzept zu erfassen.
- Die Schülerschaft der Schule für Lernbehinderte läßt sich in sozio-kulturell Benachteiligte, Psychisch- bzw. Verhaltensgestörte und in organisch oder geistig beeinträchtigte Lernfähige einteilen.

8.2.3 Das zahlenmäßige Verhältnis von Jungen und Mädchen in der Schule für Lernbehinderte

Es stellt sich die Frage, ob es bei der Geschlechterverteilung Lernbehinderter Unterschiede gibt; und wie das zahlenmäßige Verhältnis von Jungen und Mädchen in der Schule für Lernbehinderte aussieht. Müller (²1975, S. 181) meint, daß jedem folgende Beobachtungen geläufig sind:

1. Der Anteil leistungsschwacher Schüler ist bei Jungen höher als bei Mädchen;
2. es bleiben in der Volksschule Jungen häufiger sitzen als Mädchen;
3. es werden mehr Jungen als Mädchen wegen Schulversagens in Erziehungsberatungsstellen vorgestellt;
4. es besuchen mehr Jungen als Mädchen eine Sonderschule.

Anhand verschiedener Untersuchungsergebnisse über die unterschiedliche Häufung von Jungen und Mädchen an der Schule für Lernbehinderte soll hier den Bedingungen der Oberrepräsentation von Jungen an Lernbehindertenschule nachgegangen werden.

Keineswegs ist die Oberrepräsentiertheit männlicher Lernbehinderter (Dönhoff/Glückner/Paßmann 1981; Dönhoff/Itzfeldt 1976; Müller ²1975; Pinkert 1972) neuen Datums, denn Nöll kam schon 1934 durch seine empirischen Untersuchungen an Hilfsschulen in 88 deutschen Städten zum gleichen Ergebnis. Abgesehen von seinen Begründungstheorien (Vererbungstheorien) der Oberrepräsentation männlicher Hilfsschüler kam er zur Tatsache, daß in keiner Stadt von den 88 deutschen Städten die Häufung von Jungen und Mädchen an Hilfsschulen gleich ist. In 19 Städten war das zahlenmäßige Verhältnis 120-130 Jungen gegenüber 100 Mädchen. Auf 100 Hilfsschulmädchen kamen in einer Stadt 220-230 Hilfsschulknaben (d.h. mehr als das Doppelte) (Nöll 1934, S. 427-437). Durch den Vergleich zwischen dem zahlenmäßigen Verhältnis von Jungen und Mädchen in Volks- und Hilfsschulen in den sieben Schuljahren (1925/26 bis 1931/32) stellte Nöll fest, daß nur in einer Stadt (von 88) das Verhältnis Knaben/Mädchen in den Volks- und Hilfsschulen gleich war; in den übrigen 87 Städten ist dieses Verhältnis jedoch unterschiedlich. Es bewegte sich zwischen 0.1 und 113 % (Nöll 1934, S. 437 f.). Und wenn man heute noch ähnliche Verhältnisse feststellt, heißt es, daß man dann mit mehr männlichen Schulversagern bzw. Lernbehinderten rechnen muß als mit weiblichen. Aber warum ist eigentlich der Anteil Leistungsschwacher bei Jungen höher als bei Mädchen? Hat dies mit irgendeiner Form "geschlechtsgebundener Vererbung des Schwachsinn" (Nöll 1934, S. 438 f.), mit Intelligenzquotienten oder mit geschlechtsspezifischen Abweichungen der familiären Einstellungen zu tun?

Es ist festgestellt worden, daß "es bisher keine Untersuchungsergebnisse gibt, die besagen würden, daß die Begabung bei Jungen und Mädchen von vornherein deutlich unterschiedlich ist. Es wurde vielmehr eine gleiche Begabungsausstattung bei beiden Geschlechtern nachgewiesen" (Müller ²1975,

S. 181). Es ist deswegen zweifelhaft, die Häufung von männlichen Lernbehinderten mit Geschlechtschromosomen bzw. genetischen Vererbungstheorien zu begründen, die Nöll (1934, S. 439-444) z.B. vertreten hat. Vielmehr wird heutzutage angenommen, daß es "keine angeborenen geschlechtsdifferenten Verhaltensweisen gibt, sondern daß spätere Geschlechtsunterschiede im wesentlichen den gesellschaftlichen Einflüssen zuzuschreiben sind" (Müller ²1975, S. 181-183). Bezüglich der Intelligenzleistung bei den beiden Geschlechtern kamen Dönhoff, Glöckner und Paßmann (1981, S. 213 f.) zum Ergebnis, daß die Untersuchungen an Lernbehinderten keine Tendenzen erkennen lassen, daß Schülerinnen höhere Schulleistungen erbringen als Schüler. Und obwohl sich die Oberrepräsentiertheit männlicher Lernbehinderter zeigte, war der IQ der Jungen höher als der der Mädchen. Dönhoff und Itzfeldt (1976, S. 224) kamen durch die Analyse der erhobenen Daten ihrer Untersuchung in Grund- und Lernbehindertenschulen zum folgenden Ergebnis:

- "- In der Stichprobe aus den Lernbehindertenschulen wie auch in der Stichprobe der Grundschüler zeigten die Jungen höhere Intelligenzleistungen als die Mädchen.
- Sonderschullehrer beurteilen das Arbeits- und Sozialverhalten ihrer Schülerinnen günstiger, ihre Begabung als niedriger, verglichen mit den männlichen Mitschülern.
- In Rechtschreiben, Lesen und Rechnen zeigten männliche Lernbehinderte etwas bessere Leistungen als ihre Mitschülerinnen, während schulleistungsschwache Grundschüler lediglich in Rechnen bessere Leistungen als ihre Mitschülerinnen bringen." (vgl. dazu auch: Dönhoff-Kracht 1980)

Dadurch hat es sich erwiesen, daß Jungen keineswegs "dümmer" oder überhaupt weniger intelligent sind als Mädchen. Wenn es sich erkennen läßt, daß schulisch schwache Jungen intelligenter als Mädchen sind, ist dann das Schulversagen auf außerintellektuelle Ursachen zurückzuführen, die "überwie-

gend in unterschiedlichen Umwelteinflüssen und -einstellungen zu suchen sind" (Müller ²1975, S. 183).

Daß es unter den Schulversagern mehr Jungen als Mädchen gibt, hängt also nicht von der durchschnittlichen Begabungs-
ausstattung der beiden Geschlechter ab, sondern von außerin-
tellektuellen Ursachen, zu denen die "nicht geschlechtsspe-
zifischen Abweichungen der familiären Einstellungen" und die
"geschlechtsspezifisch unterschiedlichen Erziehungs- und Er-
wartenshaltungen in der Familie und auch in der Gesell-
schaft" (Müller ²1975, S. 183 f.) gehören. Gerade weil in
der Familie und in der Gesellschaft vom Jungen mehr gefor-
dert und erwartet wird als vom Mädchen, ist der Junge
meistens überfordert und steht dadurch unter starkem Druck
von außen, was dazu beiträgt, daß er öfter auffälliger ist
als Mädchen. Währenddessen erwartet man vom Mädchen mehr An-
passung dadurch, daß man ihm Vieles verbietet (z.B., das ge-
hört sich, und das gehört sich nicht usw.). Außerdem wird
vom Mädchen nicht so viel erwartet.

Wirken Elternhaus und Schule als Einflußbereiche in gleicher
Weise auf den Jungen ein, so ist die Situation bei Mädchen
anders. Aufgrund der geschlechtsspezifisch unterschiedlichen
Erziehungs- und Erwartenshaltungen können eigentlich
Frustrationen bei Mädchen einerseits und Enttäuschungen bei
Erwachsenen andererseits nur selten vorkommen. Solche ge-
schlechtsspezifischen Einstellungen sowohl in der Familie
als auch in der Gesellschaft hängen meistens mit der sozia-
len Schichtenzugehörigkeit zusammen (vgl.: Baier 1980 c,
S. 287 f.; Müller ²1975, S. 184; Pinkert 1972, S. 67). So
stellt Müller (²1975, S. 193) fest, daß der höhere Anteil an
Jungen unter den Sonderschülern durch ein erhebliches Ober-
wiegen der männlichen Sonderschüler in der Mittelschicht und
oberen Unterschicht zustandekommt. Wenn lernbehinderte Schü-
ler "durchschnittlich doppelt so häufig dem Unterricht fern-
bleiben wie Grund- und Hauptschüler" (Baier 1980 c, S. 290),

kann man dieses Schulbesuchsverhalten Lernbehinderter mit dem geringen Interesse der Eltern sowie der Schüler an der Erziehung und Ausbildung begründen. Müller (²1975, S. 191) kam zu dem Schluß, daß in der "unteren Unterschicht das Interesse an der Erziehung und Ausbildung der Kinder am geringsten ist und entsprechende Erwartenshaltungen (sind) auch gegenüber den Jungen so niedrig, daß die in den anderen Sozialschichten vorhandenen Geschlechtsunterschiede entfallen" (vgl. dazu auch: Klauer 1963).

Da Mädchen und Jungen im Elternhaus unterschiedliche Erziehungs- und Erwartungshaltungen erfahren, taucht hier die Frage auf, ob Jungen und Mädchen in der Schule für Lernbehinderte als außerfamiliär institutionalisiertem Bereich gemeinsam erzogen werden können. Eigentlich hat sich Koedukation als Erziehungsprinzip bewährt. Die Bestandsaufnahme zum pädagogischen Problemfeld der Koedukation zeigt jedoch die in mancher Hinsicht umstrittene Frage nach der Berechtigung geschlechtsspezifischer Erziehung im Rahmen der Koedukation als Erziehungsprinzip. Dabei spielt das Problem der Geschlechterrolle bzw. der physisch-psychischen Unterschiede zwischen den beiden Geschlechtern eine wesentliche Rolle. Gerade im heutigen Leben ist die gemeinsame schulische Erziehung von Jungen und Mädchen für das gemeinsame Leben und Arbeiten eine notwendige Voraussetzung. Besonders für lernbehinderte Jungen und Mädchen wird die gemeinsame schulische Erziehung und Unterrichtung "angesichts gemeinsames Lebens und Arbeitens von Mann und Frau in der Gesellschaft als notwendiges und zeitgemäßes Erziehungsprinzip angesehen. Koedukation wird betrachtet als eine demokratische Errungenschaft jener gesellschaftlichen Bestrebungen, welche sich für den Abbau von Bildungsgefälle zwischen den Geschlechtern eingesetzt haben" (Rohr 1980, S. 232).

8.2.4 Rückführung Lernbehinderter in die Regelschule?

Es stellt sich die Frage, ob ein Kind aus der Lernbehindertenschule wieder in die Regelschule zurückgeführt werden kann.

Eigentlich gibt es mit dem Problem der Umschulung und Rückschulung "eine breite Zone gemeinsamer Verantwortung von Sonderschullehrern und Grund- und Hauptschullehrern" (Möckel 1971, S. 216).

Rückschulungen konnten und können in der pädagogischen Praxis eigentlich nur in seltenen Fällen praktiziert werden, obwohl die Rückschulung lernbehinderter Schüler in die Hauptschule in allen Bundesländern z.B. rechtlich möglich ist (vgl. Eberwein 1977, S. 129-131; Sander 1975, S. 212; Breitsprecher 1973, 36; s.a. Böhm 1980). Eine Rückschulung erscheint aber erst dann sinnvoll, wenn die pädagogischen und psychologischen Voraussetzungen schon erfüllt sind. Nach Klink (1962, S. 149) müssen vor allem vor der Rückschulung folgende Schritte gelungen sein:

1. Dem Kind ist geholfen worden, die Störungen seiner Selbstverwirklichung zu überwinden,
2. es ist befähigt, sich in eine Klassengemeinschaft einzupassen,
3. es hat eine Arbeitshaltung gewonnen, die es ihm ermöglicht, in der Volksschulklasse durchzuhalten.

Der Übergang von einer Sonderschule in die allgemeine Schule wird von der KMK (1972, S. 17) folgendermaßen beschrieben: "Über die Umschulung von einer Sonderschule in die allgemeine Schule entscheidet die Schulaufsichtsbehörde auf Antrag der Sonderschule oder des Erziehungsberechtigten. Der Antrag der Sonderschule hat ein Gutachten zu enthalten, aus dem hervorgeht, daß die Voraussetzungen für den Besuch einer

Sonderschule entfallen sind, weil der Schüler dem Bildungsgang der allgemeinen Schule zu folgen vermag ..."

In Österreich wird die Rückschulung durch das Schulgesetzwerk von 1962 geregelt (Waser 1978, S. 36). Auch in der Schweiz kann der Hilfsschullehrer bzw. der Schulpsychologe den Antrag auf Rückversetzung aus der Hilfsschule in die Regelschule stellen (vgl. Gysi 1979, S. 115).

Daraus läßt es sich schließen, daß eine Rückmeldung nur möglich sein kann, wenn es gelingt, die Rückstände des Schülers und seine sozialen Störungen abzubauen. Wenn also besondere Erziehungsmaßnahmen nicht mehr nötig sind, sollte dem Schüler die Rückführung in die Regelschule (Hauptschule) zugesichert werden.

Eigentlich ist "das Problem der Rückführung so alt wie die Hilfsschule bzw. Sonderschule (L) selbst. Ursprünglich ging man davon aus, daß die primär sonderpädagogische Aufgabe darin bestünde, die Kinder wieder in die Normalschule zurückzusetzen. Die Erfolglosigkeit ließ diesen Gedanken wieder verwerfen" (Merzbacher 1972, S. 71; vgl. auch Pfeffer 1981, S. 138-153).

8.3 Ursachen und Erscheinungsformen der Lernbehinderungen

"Lernbehinderung" ist, nach dem Gesagten, kein festes, psychologisch-pädagogisches Merkmal eines Schülers. Im Begriff "Lernbehinderung" werden vielmehr solche Eigenschaften zusammengefaßt, die dazu führen, daß ein Schüler (ohne eine sonstige Behinderung zu haben) in seiner Altersgruppe zu den "Letzten" gehört.

Die Frage nach den Ursachen der Lernbehinderung ist also gleichbedeutend mit der Frage nach den Ursachen des Schulversagens; sie lautet:

- a) Welche Eigenschaften muß ein Schüler haben, um zu den "Letzten" an seiner Schule zu gehören?
- b) Welche Faktoren führen zu diesen Eigenschaften?

Die Eigenschaften des Schulversagens treten, grob gesagt, in zwei Ebenen auf, die oft miteinander gehen:

- a) auf der Ebene der schulischen Leistung (Leistungsfähigkeit, Leistungswilligkeit),
- b) auf der Ebene des schulischen Wohilverhaltens ("faul", "aufsässig", "unangepaßt" etc.).

Die Ursachen können in zwei Bereichen liegen:

- a) Im Bereich organischer Voraussetzungen (wie allgemeine Intelligenzschwäche, Teilleistungsschwäche, Verhaltensschwierigkeiten organischer Ursachen);
- b) Im Bereich von Erziehungsdefiziten (retardierte Sozialunterrichtung, mangelnde Motivation etc.).

Die Ursachen für Lernbehinderungen lassen sich dann nach organischen Ursachen und Umweltbedingungen wie folgt unterscheiden:

- Die biologisch-organischen Bedingungen für die Entstehung von Lernbehinderungen (endogene und exogene Faktoren),
- Umweltbedingungen, die eingeteilt werden können in:
 - a) Individuelle psycho-soziale Beeinträchtigungen (z.B. Störung der Mutter-Kind-Beziehung),
 - b) sozio-kulturelle Benachteiligungen (z.B. Mangel an geistigen Anregungen sowie an Lernmotivation, negative Einstellungen der Umwelt),
 - c) sozio-ökonomische Bedingungen (z.B. niedriges Einkommen, niedriger Berufsstatus der Väter usw.),
 - d) schulische Bedingungen (z.B. Vorurteile der Lehrer, Überlastung der Lehrpläne, überfüllte Klassen, überwiegender Frontalunterricht usw.).

(Vgl. dazu: Kanter 1975, S. 107; Kanter 1977, S. 52; Bundschuh 1979, S. 432 f.; Bleidick ²1975 b, S. 138-143; Iben

1975, S. 3-5; Heide 1973, S. 26; Begemann 1970, S. 47; Robert 1975, S. 508; Begemann 1972, S. 99; Probst 1976, S. 179 f.) Anzumerken ist hier, daß es auf die Umweltbedingungen mehr Wert gelegt wird; Erbfaktoren dürften nur eine wesentlich kleinere Rolle spielen, als früher gemeinhin angenommen wurde (vgl.: Kobi 1980, S. 74; Bieler 1974, S. 594).

Schulversagen wird gleichermaßen als Folge eines Schulversäumnisses bzw. Schulschwänzens angesehen (vgl. Pinkert 1972, S. 76). Umgekehrt kann aber auch das Versagen bei schulischen Anforderungen zu häufigen Schulversäumnissen führen. Kornmann (1981, S. 245) kam durch seine Untersuchungen zum Ergebnis, daß insbesondere drei Bereiche bei der Untersuchung als Bedingungsgefüge für das häufige Schulversäumnis auffallen:

- "a) die fehlende Motivationsgrundlage für die Institution Schule,
- b) die mangelnde Betonung der aktuellen Interessen des Schülers,
- c) das Versagen bei schulischen Anforderungen in den Fächern Deutsch und Rechnen."

Daraus kann man schließen, daß es zwischen Schulversagen und Schulversäumnissen bzw. Schulschwänzern eine gewisse wechselseitige Beziehung besteht (vgl. Kap. 4, die Analyse der pädagogischen Situation in Ägypten).

Schulreife tritt hier auch als ein wesentlicher Grund für Leistungsversagen auf. "Rund 45 % der später andersschulbedürftig Lernbehinderten werden wegen Schulunreife für ein Jahr vom Schulbesuch zurückgestellt" (Bleidick 1977 a, S. 96).

"Schulreife" ist ein komplexer Begriff, der als der Grad körperlicher, geistiger und sozialer Reife des Kindes bezeichnet wird und als Voraussetzung für eine erfolgreiche Teilnahme am Anfangsunterricht angesehen werden muß (vgl.:

Wetterling/Oppolzer 1968, S. 73; Linschoten 1970, S. 42; Corell 1972, S. 95-101; Spandl 1972, S. 11-12; Robert 1975, S. 508). Das Lernen des Menschen hängt von einer großen Zahl von Faktoren ab (Aebli, 1974, S. 163), was vor allem die Reife voraussetzt (Corell 1972, S. 95), und das "Reifsein" ist ebenso vom Kind wie von den Forderungen der Schule abhängig (Roth 1971, S. 16); d.h., das Sitzenbleiberproblem gliedert sich in die folgenden Teilprobleme auf:

"Probleme der Schulreife,
Probleme der Schulorganisation,
Probleme des Milieus,
Probleme der Begabung,
psychotherapeutisches Problem" (Frommberger 1978, S. 82).

Jedoch beruht das Leistungsversagen der Kinder nicht so sehr in Behinderungen und Begabungsmängeln (Kluge 1969, S. 136), denn Intelligenz oder Begabung ist abhängig gedacht vom soziokulturellen Milieu (Begemann 1968, S. 26). Bei der Ursachenforschung sind vor allem drei Bereiche zu berücksichtigen (Iben 1975, S. 3):

Einmal das Kind selbst, dann die Schule, schließlich die häuslichen Verhältnisse des Kindes.

Nach KMK (1977, S. 7) lassen sich für Lernbehinderungen verschiedene Ursachen angeben:

"Beim Entstehen von Lern- und Leistungsschwächen spielen neben Erbfaktoren auch frühkindliche Hirnschädigungen sowie Umweltbedingungen eine Rolle (z.B. Beeinträchtigungen aufgrund mangelnder emotionaler Zuwendung oder soziokultureller Benachteiligung, Mängel in der schulischen Förderung u.ä.). Oft wirken biologische Ursachen und Umweltfaktoren zusammen und führen zum Erscheinungsbild der Lernbehinderung. Lernbehinderung ist ein gegenwärtiges Leistungs- und Verhaltensbild, das durch sonderpädagogische Einwirkungen

verändert werden kann " (KMK: Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Lernbehinderte 1977, S. 7, zit. nach: Fachgruppe Sonderschulen im BLLV 1978).

Im zweiten Bereich (Erziehungsdefizite) kommen vor allem die sozio-kulturellen Benachteiligungen zum Tragen. Höchstwahrscheinlich kann schon eine Fehlerziehung im Elternhaus im weitesten Sinne zu Beeinträchtigungen des Lernens führen. "Soziokulturelle Faktoren sind durch sozioökonomische Bedingungen zu einem großen Teil bestimmt ... ca. 80 - 90 % der Lernbehinderten (stammen) aus der Unterschicht " (Bleidick 1977 a, S. 96).

Gertraude Merzbacher (1980, S. 407) stellt fest, daß "es außer Frage steht, daß ein hoher Anteil unserer Schüler dem sozio-ökonomisch benachteiligten Personenkreis zugerechnet werden kann. An der Endstation des sozialen Abstieges angelangt, bringen viele Eltern nur mehr wenig Interesse für die schulischen und beruflichen Probleme ihrer Kinder auf".

Im Armutsmilieu fehlen die Bedingungen - so meinen Hallahan und Cruickshank (1979, S. 52) -, die Selbstachtung erzeugen (Anerkanntwerden, Erfolg, soziale und berufliche Fertigkeiten) sowie die anderen wünschenswerten Charakteristika.

So stellt Begemann (1970, S. 85) fest, daß "Hilfsschüler im allgemeinen nicht verstanden werden können als durch erblich oder organisch bedingte Schwachsinnzustände zu nur mangelhaften Schulerfolgen determiniert. Sie sind nicht durch ein primitives Denken, durch Entwicklungsrückständigkeit zu definieren, sondern als durch eine bestimmte Bildungs-genese in einem sozio-kulturellen Lebensraum zu einer spezifischen Leistungs- und Verhaltensform Gewordene zu begreifen, die auch weiter erziehungs- und bildungsfähig sind".

Der sozio-kulturelle Aspekt ist zu einer besonderen Aktualität geworden, die "in junger Zeit Bestrebungen gefunden ha-

ben, welche die Grundschtzugehörigkeit bzw. das kulturell ... anregungsarme Milieu, aus welchen die hier interessierenden Kinder hauptsächlich stammen, zum Differenzierungsmerkmal erheben" (Kobi 1980, S. 11). Jedoch war es Stötzner schon 1864 klar, daß sozio-ökonomische Benachteiligungen "Schwachsinn" verursachen können, denn "bei Wohlhabenden läßt sich noch etwas auf dem Wege des Privatunterrichts erreichen. Was aber wird mit den Ärmern? Gerade in den unteren Volksschichten, wo es oft an zweckmäßiger Ernährung, gesunder Wohnung, sorgfältiger Erziehung der Kinder fehlt, stellt sich die Zahl der Schwachsinnigen als eine wahrhaft schreckenerregende heraus" (Stötzner, Nachdruck 1963, S. 7).

Hinsichtlich der biosozialen Aspekte, die Stötzner schon erkannt hat, meint Wieland (1978, S. 227-228), daß "der soziokulturelle Aspekt der Lernbehinderung einen gewichtigen Stellenwert behält; er ist in dem Bündel der Faktoren sicher der bedeutsamste ... Auch soziokulturelle Benachteiligung erhält wohl erst im Wechselspiel mit Unterernährung - und vermutlich mit anderen biosozialen Faktoren - ihr volles Gewicht. Jeder einseitige Kausalitätsanspruch ist daher abzulehnen". Jedoch werden kulturelle und soziale Faktoren aber auch ohne Mitwirkung anderer Ursachen für die Entstehung intellektueller Minderleistungsfähigkeit verantwortlich gemacht (Wegener 1975, S. 514).

Trotz aller Wichtigkeit des sozio-kulturellen Aspekts bzw. der Schichtzugehörigkeit als Verursachungsfaktoren der Lernbehinderungen dürfen andere Verursachungsfaktoren nicht vergessen werden, denn - wie schon erwähnt - "Lernbehinderungen" sind ja vielfach bedingt.

Die allgemein bekannte Feststellung, daß ca. 90 % der Lernbehinderten der Unterschicht angehören, obwohl diese Schicht nur einen Anteil von 45 % an der Gesamtbevölkerung hat, ist

zum Ausgangspunkt vielfältiger Interpretationen geworden.

Eggert, Meywirth und Titze (1980, S. 819) meinen, daß Kobi (1980, S. 87) in grober Vereinfachung aus diesem Zahlanteil folgenden Schluß zieht:

Grundschichtzugehörigkeit = schlechte Erziehungsverhältnisse
= Hilfsschulanwärterschaft des Kindes.

Wenn die schulischen Anforderungen bzw. Regelungen den schulischen Erfolg bzw. Mißerfolg beeinflussen (s. Nickel 1981, S. 24), so meinen viele Pädagogen, daß Schulversagen meistens als mangelhafte Voraussetzungen im Lernprozeß in bezug auf eine von der Schule über dem Durchschnitt liegende Intelligenzhöhe und als Beeinträchtigung der Schulleistungen zu bezeichnen ist, die zu einem erheblichen Entwicklungs-rückstand führen, so daß das Erreichen des gegenwärtigen oder der nachfolgenden Klassenziele gefährdet wird, was nur unter besonderer unterrichtlichen und außerunterrichtlichen individuellen Förderung gesichert werden kann (vgl.: Witzlack 1975, S. 13; Fingerle 1973, S. 146).

8.4 Ziele und Aufgaben der Schule für Lernbehinderte

Die Schüler der Schule für Lernbehinderte sind negative Auslese (Versager) der Regelschulen. Sie haben ein Recht auf Bildung. Durch die staatliche Sorge um Möglichkeiten ihrer schulischen Erziehung bekundet der Staat ein Interesse an ihrer Bildung, das schließlich zu ihrer Integration in das normale Erwachsenenleben führen soll (Beruf, Freizeit, Politik etc.).

Das allgemeine Recht auf Bildung konkretisiert sich in verschiedenen Vorstellungen über Bildungsziele und Bildungsinhalte.

Als übergeordnete Erziehungsziele werden Selbständigkeit und Selbstverantwortlichkeit (Baier 1980 a, S. 81) bezeichnet.

Dazu gehört eine Reihe von Erziehungszielen, wie z.B. "Sinnfindungsmöglichkeiten", "Motivlernen", "Emanzipation", "Korrektion" falsch verfahrenener Lernprozesse, "Förderung" kognitiver und kreativer Prozesse usw., was die pädagogische Arbeit in der Schule für Lernbehinderte auf gewisse Erziehungsmittel (wie z.B. Anerkennung, Ermutigung, Ermunterung) angewiesen macht, die "mehr als Hilfe und Angebot von den Beteiligten und weniger als Macht- und Manipulierungsinstrumente gewertet werden" (Baier 1980 a, S. 86; vgl. auch Geißler 1969 und 1975; Meinertz/Kausen 1975; Trost 1967; Birnbaum 1950).

Baier (1978 e, S. 18) betont an Stelle der resignativen und reduktiven Konzepte vergangener Zeiten die aktivistische Lernbehindertendidaktik, die in der Lage ist "die aktuellen Probleme der Lernbehindertenpädagogik zu lösen:

- die Prophylaxe und Prävention der Lernbehinderung durch institutionalisierte Früherziehung;
- die sonderpädagogische Ausrichtung der Sekundarstufe II, d.h. der beruflichen Bildung;
- die "defektspezifische" Gestaltung und Ausformung des Unterrichts im Primar- und Sekundar-I-Bereich der Lernbehindertenschule" (vgl. auch Baier 1981 c, S. 10-13; Kanter 1975, S. 109 f.; Breitsprecher 1973, S. 36 f.).

Weil Lernbehinderungen in der Regel mit punktuellen Schulversagen, mit Mißlingen der Arbeit in der Regelschule, mit Nichterreichen der Lernziele, mit Vernachlässigung der Aufgabenstellungen usw. beginnt, kommt es meistens zu Desintegrationsvorgängen. Daher sollten Ziele einer Lernbehindertenpädagogik nach Kleber (1980 a, S. 164) Desintegration aus Beschulungsgruppe vermeiden, Reintegration sowohl in allgemeine Beschulungsgruppen, als auch in die Gesellschaft ermöglichen.

Das Ziel des Unterrichts mit Lernbehinderten liegt bei Baier (1977 c, S. 476) insbesondere in dem "Bestreben, inselhafte

Begabungen zu entdecken, und die Schüler darin zu überdurchschnittlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu befähigen".

So betont die KMK (1972, S. 31 f.) die Gewährleistung der geistigseelischen und körperlichen Entfaltung der Lernbehinderten "durch besondere Erziehungs- und Unterrichtsmethoden, durch sozialpädagogische Fürsorge und durch Bereitstellung therapeutisch wirksamer Situationen". Lerninhalte der Schule für Lernbehinderte dürfen daher keine "Verkürzung oder Vereinfachung des Bildungsplanes der Grund- und Hauptschule sein" (KMK 1972, S. 31 f.). Hinsichtlich der Aufgaben der Schule für Lernbehinderte wird zwischen Aufgaben des Primarbereichs und des Sekundarbereichs unterschieden. Während sich die Aufgaben im Primarbereich auf "Kontaktbereitschaft", "Selbstvertrauen", Förderung der "Leistungsfähigkeit", Entlastung von "Versagensangst", Lernmotivation usw. konzentrieren, befassen sich die Aufgaben im Sekundarbereich mit der Vorbereitung der Schüler auf die "Eingliederung" in die Arbeitswelt (KMK 1977, zit. nach Fachgruppe Sonderschulen im BLLV 1978, S. 8 f.). An dieser Stelle betont die KMK-Empfehlung die Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit dem Elternhaus, insbesondere "Elternabende mit Eltern, Lehrern und Schülern, Teilnahme der Eltern an Veranstaltungen der Schule, Besuche im Unterricht, Beratungsstunden für Eltern und Besuche des Lehrers im Elternhaus" (zit. nach: Fachgruppe Sonderschulen im BLLV 1978, S. 8 f.; vgl. dazu auch Baier 1977 a; Frohn 1976; Kerkhoff 1980; Schmidt/Walter/Dietze 1976; Schleicher 1972; Keck 1979; Bortnitzky/Reinhold 1976).

Zusammenfassend kann daraus geschlossen werden, daß die Aufgaben und Ziele der Schule für Lernbehinderte im allgemeinen die beiden Seiten der Erziehung und Bildung betonen und bestreben, nämlich das Lernen und die Vorbereitung auf die Arbeitswelt.

Außerdem hat die Lernbehindertenschule die besondere Aufgabe, den Kindern und Jugendlichen zu helfen, Vertrauen zu

sich und ihren Leistungsmöglichkeiten zu gewinnen. Dies ist im grunde genommen ein Grundprinzip der Lernbehindertenschule.

Weil der lernbehinderte Schüler infolge seiner Behinderung in seiner Leistungsfähigkeit begrenzt ist, sind daher besondere Methoden, Mittel, therapeutische Maßnahmen usw. unerläßlich. Dabei muß auch bei der Auswahl des Lernstoffs beachtet werden, daß der Schüler nicht überfordert wird. So hat die Schule für Lernbehinderte zusätzliche Lernziele, die in den üblichen Lehrplänen nicht vorhanden sind.

8.5 Aufbau der Schule für Lernbehinderte

8.5.1 Institutionalisierung von Prävention und Prophylaxe (Die schulvorbereitende Einrichtung an der Schule für Lernbehinderte)

Wegen der Notwendigkeit der Früherkennung, Früherfassung und Frühförderung muß hier auf die Problematik der Verhinderung bzw. Vorbeugung von Lernbehinderungen eingegangen werden.

"Es ist ein Axiom der Sonderpädagogik, daß es besser ist, Fehler zu vermeiden als Fehler zu verbessern, daß also der Prophylaxe Vorrang vor der Therapie einzuräumen ist " (Baier 1980 a, S. 61).

Die Wichtigkeit der Prophylaxe von Behinderung beschreibt auch Kornmann (1976, S. 150) als "ein mindestens ebenso wichtiges sonderpädagogisch relevantes Aufgabengebiet wie Therapie und Rehabilitation einerseits, Erziehung und Unterricht andererseits".

Der erste Schritt der Frühförderung ist die Früherkennung von Behinderungen und drohender Behinderung und möglichst auch deren Ursachen, die sich auch auf die Schwangerschaft und ihre Bedingungen erstrecken können (vgl. Schmutzler

1981, S. 4; Klein 1973, S. 169).

Man kann dem Entstehen von Lernbehinderungen erst vorbeugen, wenn man die Ursachen kennt, die zur Lernbehinderung führen können. "Vorbeugende Maßnahmen gegen die Entstehung von Lernbehinderung können somit unterteilt werden in 1. Maßnahmen zur Verhütung organischer Schädigungen, insbesondere frühkindlicher Hirnschädigungen und in 2. Maßnahmen, die der sozialen Deprivation entgegenwirken " (Klein 1977, S. 152).

So dürfen sich die Bemühungen zur Verhütung der Lernbehinderung nicht nur auf das Erkennen möglicher Ursachen für Lernbehinderung beschränken, sondern - da die ersten Lebensjahre von ausschlaggebender Bedeutung für die geistige Entwicklung sind - es muß alles versucht werden, schon von Geburt an für zureichende Erziehungsbedingungen zu sorgen (Klein 1973, S. 169).

Wenn die Grundschule in ihrer gegenwärtigen Form nicht in der Lage ist, bereits bestehenden Lernstörungen und Lernbehinderungen entgegenzuwirken, muß die Schule für Lernbehinderte die Aufgabe übernehmen, umweltgeschädigte Kinder früh zu erkennen, zu erfassen und zu fördern, denn es ist unlogisch, "daß man erst eingreift, wenn das Kind bereits in den Brunnen gefallen ist" (Kautter 1978, S. 982). Daher erscheint die vornehmste Aufgabe der Lernbehindertenpädagogik in der Prophylaxe (Bleidick 1977 a, S. 105).

Man darf also die Anlagen eines Kindes nicht einfach wachsen lassen, ohne daß etwas getan wird, da sich die Anlagen durch Anregungen und Förderung entfalten können. Gerade deswegen "sieht die kultusministerielle Verordnung vom 29. August 1977 in § 3 ausdrücklich die Errichtung von schulvorbereitenden Einrichtungen vor" (Baier/Weigert 1979, S. 74; s.a. Baier 1981 c, S. 12 f.; Weigert 1981, S. 192-201).

Frühförderung ist auch der notwendigste Baustein, weil nach Schmutzler (1981, S. 3):

"- Die Zahl der neugeborenen Behinderten ständig steigt,

- durch Frühförderung Ausmaß und Elend der Behinderung, des Behinderten und seiner Familie abgebaut werden kann."

Dazu müsse aber, führt Schmutzler aus, dringend Fachpersonal für die Frühförderung ausgebildet und familiennahe Einrichtungen geschaffen werden, um den "immensen Nachholbedarf" in diesem Bereich aufzuholen.

Frühförderung kann heute aufgrund der durch empirische Forschungen gewonnenen Einsichten davon ausgehen, "daß die günstigste Zeit für die Aufnahme von Umweltanregungen die Lebensphase ist, in der die Geschwindigkeit der psychophysischen Entwicklung am größten ist, nämlich in den ersten Lebensjahren" (Speck 1973, S. 113). Darum hat der Deutsche Bildungsrat (1973, S. 20) festgestellt, daß "die Früherkennung von Behinderungen in einer Lebensphase, die vor dem Beginn der Schulpflicht liegt, ein zentrales Problem der Sonderpädagogik ist", und "allein für die Gruppe der Lernbehinderten ein eigenes Gutachten zur Frühförderung eingeholt" (Baier 1980 a, S. 56).

Da die spätere beruflich-soziale Eingliederung von der Früherfassung bzw. Frühförderung vielfach abhängig ist (Klauer 1975, S. 139), sind unter Vorbeugungsmaßnahmen gegen Lernbehinderung auch andere Faktoren zu verstehen, die auf verschiedenen Ebenen anzusetzen sind, nämlich neben der pädagogischen auch auf der medizinischen und der sozialpolitischen Ebene (Kobi 1980, S. 194).

Die Tatsachen zeigen aber, daß die Wissenschaft noch nicht in der Lage ist, die Mehrzahl der lernbehinderten Schüler frühzeitig zu identifizieren (vgl. Klauer 1975, S. 138). Lernbehinderte sind andererseits "eine der wenigen Behindertengruppen, bei denen gezielte pädagogische Maßnahmen in Früh- (Lebensalter 0-3) und Elementarbereich (3-6) spätere

Lernbehinderungen vermeiden oder wenigstens den Schweregrad mindern könnten" (Baier 1980 a, S. 56).

In bezug auf die Förderung der Problemlösungsfähigkeit bei lernbehinderten Sonderschülern, stellte Willand (1974, S. 135) durch seine empirischen Untersuchungen fest, daß die Früherfassung und Frühbetreuung "intellektuell behinderter Kinder" eine entscheidende Rolle bei der "Entwicklung und Förderung der Problemlösungsfähigkeit spielt.

Die sich daraus ergebenden Aufgaben der Früherkennung von Lernbehinderungen, der Früherfassung und der Frühförderung soll die "Schulvorbereitende Einrichtung an Lernbehindertenschule (SVE)" (Baier 1980 a, S. 56) mit ihrer gezielten Maßnahmen zur Vorbeugung der Lernstörungen und Lernbehinderungen erfüllen.

Es stellt sich die Frage, was die Schulvorbereitende Einrichtung an der Schule für Lernbehinderte (SVE) von den anderen schulvorbereitenden Einrichtungen - z.B. an der Schule für Körperbehinderte oder an der Schule für Geistigbehinderte - unterscheidet. Der Unterschied besteht darin, daß die schulvorbereitende Einrichtung an der Schule für Lernbehinderte den Besuch dieser Sonderschulart möglichst zu vermeiden versucht, denn es geht hier vor allem darum, Lernstörungen bzw. Lernbehinderungen vorzubeugen (vgl. Baier/Weigert 1979, S. 75; Baier 1980 a, S. 57).

"Völlig abwegig ist es sogar, in der schulvorbereitenden Einrichtung an der Schule für Lernbehinderte praktisch eine 1. Klasse dieser Sonderschulart sehen zu wollen " (Baier 1980 a, S. 57). Die gleiche Meinung vertritt auch Klein (1973, S. 180), indem er sagt: "Die ganzen Bemühungen um eine angemessene Frühbetreuung potentiell lernbehinderter Kinder dürfen keinesfalls als Vorbereitung für einen erfolgreichen Besuch der Sonderschule für Lernbehinderte verstanden und praktiziert werden. Das Ziel dieser Bemühungen muß sein, Lernbehinderung zu verhüten, wo immer es möglich ist."

Mit diesem Unterschied macht man sich begründete Hoffnung darauf, die Zahl der Lernbehinderten durch entsprechende Frühförderung zu verringern und die Kinder "auf einen zufriedenstellenden Besuch der Grundschule" (Baier 1980 a, S. 57) vorzubereiten. Dies schließt jedoch nicht aus, "daß in Einzelfällen Schüler nach dem Besuch der schulvorbereitenden Einrichtungen in der Schule für Lernbehinderte aufgenommen werden müssen" (Baier 1980 a, S. 57).

Im großen und ganzen vergleicht Baier (1980 a, S. 57) die SVE "eher mit einem Schulkindergarten ... als mit einer schulvorbereitenden Einrichtung beispielsweise an der Schule für Körperbehinderte oder an der Schule für Geistigbehinderte".

Hinsichtlich der pädagogischen Aufgabenstellung zur Vorbeugung von drohenden Lernbehinderungen geht es hier vornehmlich darum, "bisher falsch verlaufene Lernprozesse der zurückgestellten Kinder zu korrigieren und fehlende Lernprozesse zu kompensieren" (Baier 1980 a, 57). Darum richtet sich die Aufgabenstellung nach "frühen Entwicklungs- und Lernbehinderungen und zielt darauf ab, ihre störende Einwirkung, z.B. die Dürftigkeit der Lernanreize, abzubauen, Kumulationen und vermeidbare Folgeerscheinungen, etwa psychoreaktiver Art, bei vorliegenden neurologischen Befunden zu begegnen" (Speck 1977, S. 105; vgl. auch Wegener, 1974, S. 537 f.).

Ziel der Frühförderung besteht auch darin, "potentiell lernbehinderten Kindern" (Kautter 1978, S. 98) möglichst dann zu verhelfen, dem Entstehen der Behinderung vorzubeugen und dadurch zu einem wenig belasteten individuellen und sozialen Leben zu führen, so daß die "entwicklungsintensive Zeitspanne der ersten Lebensjahre für die allseitige und harmonische Persönlichkeitsentwicklung" (Becker u.a. 1978, S. 23) ausgeschöpft wird.

Durch "Früherkennung und Diagnostik, Beratung und Förderung (sowie durch) eine multidisziplinäre Zusammenarbeit von Pädagogen, Medizinern, Psychologen und Sozialpädagogen" (Deutscher Bildungsrat ² 1976, S. 52) ermöglicht die Früherziehung, den Bildungs- und Erziehungsprozeß effektiver zu gestalten und die Kontaktaufnahme mit der Umwelt zu erleichtern (Becker/Theiner 1979, S. 225). Natürlich ist auch die Frühförderung Lernbehinderter der Kalkulation von ökonomischen Aufwand und gesellschaftlichen Nutzen unterworfen (vgl. Künne/Theiner/Becker 1977, S. 148 f.; s.a. Vogt 1972, S. 12 f.).

Die Lernangebote sind dabei vornehmlich an Lebenssituationen des Kindes orientiert (Rohde 1976, S. 275), denn "spielendes Lernen in verschiedenen Sozialformen (einzeln, partnerschaftlich, in wechselnden Gruppen) baut Ängstlichkeit und Schüchternheit einerseits ab und fördert zugleich Kommunikationsfähigkeit sowie soziale Integration" (Baier 1980 a, S. 57).

Dazu gehören auch die Förderung von Psychomotorik, Kognition, Sprache, Affektivität und Soziabilität (Kobi 1978, S. 141 f.; Hawke 1969, S. 24; Burkart 1975, S. 15; Kossolapow 1977, S. 100).

Frühförderung soll daher die Kreativität des Kindes entwickeln. Außerdem kann eine kompensatorische Früherziehung "den Ausgleich von Erziehungs- und Bildungsvernachlässigungen bei Kindern im Vorschulalter aus sozio-kulturell benachteiligten Bevölkerungsschichten durch entsprechende pädagogische und gesundheitliche Maßnahmen" (Vogt 1972, S. 229) schaffen.

Um die Kulturtechniken (Lesen, Schreiben und Rechnen) dagegen soll sich die schulvorbereitende Einrichtung an der Schule für Lernbehinderte keineswegs kümmern (vgl. Baier 1980 a, S. 58; s.o.).

Die Maßnahmen der SVE an der Schule für Lernbehinderte

dauern ein Jahr und enden mit Eintritt des Kindes in die Grundschule. Organisatorisch gesehen erfordern diese Maßnahmen Personal, Verwaltung, Räume, Finanzierung und eine didaktische Konzeption.

"Für eine Gruppe stellt sich folgender Personalbedarf:

- 1 Sozialpädagoge oder Erzieher, der die ständige Betreuung und Verantwortung trägt und
- 1 teilzeitbeschäftigter Sonderschullehrer, für dessen Tätigkeit in der SVE 10 Wochenstunden als angemessen betrachtet werden können.
- Evtl. ist von Fall zu Fall ein Fachlehrer beizuziehen.
- Eine familienzentrierte Förderung der Kinder ist anzustreben. Dies bedeutet eine enge Kooperation mit dem Elternhaus in Form der Beteiligung der Eltern am Unterricht und auch einer eigenen Anleitung der Eltern.
- Die verschiedenen Bezugspersonen befähigen das Kind, unterschiedliche Bedeutungen von Mimik und Gestik zu erkennen und darauf zu reagieren " (Baier 1980 a, S. 60).

In Zusammenarbeit zwischen Grundschullehrern, Sonderpädagogen und Psychologen könnte präventive Sonderpädagogik in der Vorschule und Grundschule gelingen (Kleber 1976, S. 196; Baier 1980 a, S. 56).

Wegen der Notwendigkeit möglichst früher Förderung hat sich die Vorschulerziehung in vielen europäischen und außereuropäischen Industrieländern durchgesetzt.

Der systematischen Erfassung und Erziehung Geschädigter im Vorschulalter in der DDR wird große Aufmerksamkeit geschenkt (Künne/Theiner/Becker 1977, S. 148 f.). Das Bemühen geht dahin, "bereits Säugling und Kleinkinder mit biologischen Mängeln, die für ihre Entwicklung einen Risikofaktor darstellen und potentiell die Entstehung einer Schädigung einschließen, zu erfassen. Zielgerichtete medizinische Maßnah-

men und die rehabilitative Früherziehung wirken prophylaktisch und beugen der Ausprägung einer Lernbehinderung vor" (Becker/Theiner 1979, S. 225). In den Vorschulteil der Hilfsschule werden zwei Gruppen von Kindern aufgenommen:

- "- Als schwachsinnig erkannte Kinder im Vorschulalter ...
- schwachsinnige Kinder im frühen Schulalter ..." (Künne 1975, S. 223).

Die Betreuung geschädigter Kleinkinder in Krippen obliegt Erzieherinnen, Ärzten und Rehabilitationspädagogen (Becker 1978, S. 22).

In der Schweiz gibt es auf der Vorschulstufe Sonderkindergärten für behinderte Kinder. Vor allem finden Kinder mit geistigen Behinderungen in einem "heilpädagogischen Kindergarten" und in einem "Kindergarten der heilpädagogischen Hilfsschule" Aufnahme (Gysi 1979, S. 41). Dazu gibt es auch Einführungs- oder Einschulungsklassen, die als Spezialklassen im Volksschulbereich schulpflichtige, noch nicht schulreife Kinder aufnehmen und sie in zwei Jahren in Stoff der ersten Primarklasse unterrichten (Bürli 1975, S. 231; Gysi 1979, S. 46).

Auch in Österreich gibt es für "lernschwache und leistungsbehinderte Kinder" Sonderkindergärten. Bei diesen Kindern kann das "frühzeitig einsetzende Training manche Rückstände bis zum Schuleintritt aufholen und damit einen besseren Start sichern" (Jelinek, 1974, S. 68; s.a. Kobi 1978, S. 140-148; Seel 1981, S. 188 f.).

Daraus läßt sich schließen, daß die deutschsprachigen Länder der Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder immer mehr und mehr Aufmerksamkeit widmen. Zwar werden die meisten der später als "lernbehinderten" auffallenden Kinder im Vorschulalter noch nicht als solche erkannt,

aber es würden sich allerdings durch eine systematische Beobachtung in fast allen diesen Fällen Verspätungen bzw. Behinderungen im Spracherwerb, im Sozialverhalten usw. feststellen lassen (vgl. Wegener 1974, S. 528).

Der Sinn für die sonderpädagogischen Maßnahmen zur Frühförderung an der Schule für Lernbehinderte ist, Erscheinung späterer Lernbehinderungen im Schulalter vorzubeugen, d.h., den Kindern möglichst den Besuch der Schule für Lernbehinderte zu ersparen, und nicht, sie darauf vorzubereiten wie bei anderen Sonderschularten.

Auf solche Frühförderung ist Ägypten zweifellos angewiesen, um vor allem von Lernbehinderungen bedrohten und sozio-kulturell benachteiligten Kindern früh wie möglich zu helfen, so daß sich die Zahl der Schulversager und somit der späteren Analphabeten verringern kann.

8.5.2 Organisation der Schule für Lernbehinderte

Die Unterrichtsorganisation der Regelschule mit ihren Jahrgangsklassen und Wiederholungen führt zu einem Sitzenbleiberproblem und somit zum Elend auch in der Lernbehindertenschule (Baier 1980 a, S. 65). Von daher, und weil die Schule für Lernbehinderte in ihrer Schülerschaft, Zielsetzungen und Wertschätzung vom Schulsystem (Klein 1980, S. 1) und seiner Leistungsbeurteilung abhängig ist, stellen Lernbehinderte den größten Anteil an Behinderten im schulpflichtigen Alter dar. Mehr als drei Viertel aller Sonderschüler von 10 Sonderschularten besuchen die Schule für Lernbehinderte (Baier 1980 a, S. 50, S. 87), d.h., die Lernbehindertenschüler machen mehr als 80 % aller westdeutschen Sonderschüler aus (vgl. Sander 1978, S. 433; Sander 1975, S. 214; Klein 1980, S. 3; Kerkhoff 1980, S. 20, 25; Ebert 1979, S. 32).

Daher kommt die äußerst große Bedeutung der Schule für Lern-

behinderte. Außerdem erfüllt diese Schule "im Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland eine unverzichtbare Aufgabe, (denn) trotz aller präventiven Maßnahmen im Vor- und Grundschulbereich ist die eigenständige Schule für Lernbehinderte für einen Teil der Schüler zwingend notwendig, um ihnen eine optimale Bildung und Erziehung zu sichern" (Baier 1980 b, S. 185; vgl. auch Baier 1978 e, S. 23).

Die bundesrepublikanischen Lernbehindertenschulen sind selbständige Schulsysteme mit eigenen Schulleitungen (Sander 1975, S. 213).

Die Schule für Lernbehinderte gliedert sich in :

- Primarstufe (Schulbesuchsjahre 1-4) mit Kernunterricht, Wahldifferenzierung und zusätzlichen Kursen und ergänzenden Maßnahmen wie Stützkurse für Schüler mit Lernschwierigkeiten in einzelnen Fächern, Förderkurse zur Förderung einzelner Fähigkeiten, sonderpädagogische Hilfen im Verhaltensbereich und Liftkurse, um eine höhere Lernstufe zu erreichen oder in die Regelschule zurückgeführt zu werden.
- Orientierungsstufe (Schulbesuchsjahre 5 und 6) mit Sachunterricht, Wahlpflichtunterricht, Fachleistungskursen und Kompaktkursen.
- Sekundarstufe I (Schulbesuchsjahre 7-9) mit Kernunterricht, Wahlpflichtunterricht, Fachleistungskursen und Fördermaßnahmen (Baier u. Arbeitsgruppe 1981 b, S. 5-7).

Die Lernbehindertenschule in der Bundesrepublik Deutschland ist also in neun Klassen der Stufe 1 bis 9 (6. - 14. Lebensjahr) gegliedert. Gelegentlich wird ein freiwilliges 10. Schulbesuchsjahr eingeführt (vgl. Sander 1975, S. 213 f.; Kanter 1975, S. 110; Kanter 1977, S. 168; Bleidick 1977 a, S. 107 f.; Bleidick ²1975 b, S. 144 f.; Katein 1972, S. 28).

Da lernbehinderte Schüler in der Regel erst nach ein- oder mehrjährigen Versagen aus der Grundschule in die Lernbehin-

dertenschule umgeschult werden, ist die Klasse 1 nicht in allen Lernbehindertenschulen eingerichtet (vgl. Sander 1975, S. 213 f.).

Die Unter-, Mittel- und Oberstufe (bzw. die Primar-, Orientierungs- und Sekundarstufe I) der Lernbehindertenschule haben unterschiedliche pädagogische Aufgabenstellungen und Zielsetzungen. Die Aufgabe der Unterstufe (1-4) besteht vornehmlich darin, Schulfähigkeit herzustellen und Leistungsvertrauen aufzubauen. In Verbindung damit werden die elementaren Kulturtechniken vermittelt. Die Mittelstufe (5 und 6) kann man als eigentliche Übungszeit bzw. Orientierungsstufe bezeichnen. Hier geht es vorrangig um Grundfertigkeiten in den Kulturtechniken sowie Erweiterung der Kenntnisse in den Sachfächern. Auf der Oberstufe (7-9) dagegen soll der Schüler zur Berufs- und Erwachsenenwelt hingeführt werden. Diese Stufe dient also vorwiegend der Hinwendung des Schülers auf die berufliche und gesellschaftliche Vorbereitung (vgl. Kanter 1977, S. 169 f.; Kanter 1975, S. 110 f.; Bleidick 1977 a, S. 107 f.; Bleidick² 1975 b, S. 145).

In der Regel sind heute die Klassen 1-9 der Lernbehindertenschule keine Jahrgangsklassen, sondern sie stellen Leistungsstufen dar (Kleber 1980 a, S. 138), weil der Begriff "Lernstufe" statt "Klasse" oder "Jahrgang" zum Ausdruck bringen soll, daß eine Auflockerung des starren Schemas der aufsteigenden Jahrgänge angestrebt wird (Kanter 1977, S. 170).

Vergleichend mit der Organisation der Schule für Lernbehinderte in der Bundesrepublik Deutschland ist die Hilfsschule in der DDR eine achtklassige Schule, die in der Regel nach Leistungsvermögen dreizügig gegliedert ist (in A-, B- und C-Züge; Künne 1975, S. 223; Künne/Theiner/Becker 1977, S. 151; Trümmer 1980, S. 213; Becker/Theiner 1979, S. 48; Sander 1966, S. 57). Der neue Lehrplan geht von der Differenzierung

in zwei Abteilungen aus, d.h., neben den Klassenstufen ist eine Untergliederung der Hilfsschule entschieden worden. Die Abteilung I umfaßt die Klassen 2 bis 8 und nimmt Kinder auf, "die sich im Rahmen des Anfangsunterrichts den Anforderungen der Oberschule nicht gewachsen zeigen und sicher als hilfsschulbedürftig diagnostiziert werden können" (Becker/Theiner 1979, S. 48).

Nach einem maximal 2jährigen Besuch der Oberschule erfolgt die Umschulung in die zweite Klasse der Abteilung I. Demgegenüber gelangen in die Abteilung II Kinder mit gravierendem Schwachsinn. Sie beginnen den Schulbesuch sofort in der Hilfsschule und durchlaufen die Klasse 1-8 der Abteilung II. Die Hilfsschule (Abteilung I) umfaßt die Klassen 2-8 und wird in A-, B- und C-Züge eingegliedert. Diese innere Differenzierung orientiert sich nach Ausprägungsgrad der Lernbehinderung (vgl. Uhlmann/Liebing 1978, S. 246).

Eine gewisse Eigenheit besteht auch im Aufnahmeverfahren: Bei der Umschulung eines Schülers, der eine Klasse in der Regelschule in der Bundesrepublik Deutschland maximal zweimal wiederholt hat, wird dieser Schüler in die nächste Klasse der Lernbehindertenschule versetzt. Im gleichen Fall wird der Schüler in der DDR dagegen in dieselbe Klasse der Hilfsschule aufgenommen. In der DDR gibt es noch spezifische Formen der Hilfsschule wie: Zentralhilfsschulen (in ländlichen Gebieten), Hilfsschulheime und Hilfsschulen für mehrfachgeschädigte Schwachsinnige, für die auch spezialisierte Einrichtungen (z.B. Hilfsschulteile an Blindenschulen etc.) zur Verfügung stehen (vgl. Künne 1975, S. 225 f.; Becker/Theiner 1979, S. 48; Günther 1979, S. 78; Künne/Theiner/Becker 1977, S. 152).

Während die Sonderpädagogik in der DDR die Begriffe "Schwachsinn" und "Hilfsschule" noch als entscheidendes Kriterium der Lernbehinderung behält, hat die Sonderpädagogik in der Bundesrepublik dagegen diese Begriffe völlig aufgege-

ben und durch Lernbehinderung bzw. Lernbehindertenschule ersetzt; "Schwachsinn" ist der "geistigen Behinderung" gleichgestellt (vgl. Wagner 1974, S. 507).

In Österreich gilt für die "Allgemeine Sonderschule" (Lernbehindertenschule) ebenfalls die 9jährige Schulpflicht (Lustig 1971, S. 114; Bieler 1975, S. 218; Kobi 1978, S. 141). Die Klassen der "Allgemeinen Sonderschule" orientierten sich nach IQ-Werten. "Die ersten Klassen, die vorwiegend von biogenetisch bedingt debilen Kindern besetzt sind, liegen um IQ 73. Kinder, die diese Werte nicht erreichen, aber noch bildungsfähig sind, werden in Schulen für Schwerstbehinderte (d.h. Schule für Geistigbehinderte) unterrichtet" (Bieler 1974, S. 594). Die achtstufige Allgemeine Sonderschule gliedert sich in drei Hauptstufen (Lustig, 1971, S. 115) wie folgt:

Unterstufe (1. - 2. Sonderschulstufe),
Mittelstufe (3. - 5. Sonderschulstufe),
Oberstufe (6. - 8. Sonderschulstufe).

Im neunten Schuljahr der allgemeinen Schulpflicht bzw. in freiwilligen zehnten Schuljahr besucht der Abgänger der achten Schulstufe der Allgemeinen Sonderschule den in organisatorischen Zusammenhang mit der Allgemeinen Sonderschule geführten Polytechnischen Lehrgang.

Die Förderung der Lernbehinderten in ländlichen Gebieten ist im Vergleich zu Wien z.B. noch nicht genügend berücksichtigt, denn nur etwa die Hälfte dieser Kinder können in Allgemeine Sonderschulen erfaßt werden (vgl. Bieler 1975, S. 219).

In der neuen österreichischen Schulreform sind in den 1. und 2. Schulstufen der Grundschule für Schüler mit besonderem Lernhilfebedürfnis zusätzliche Förderstunden vorgesehen, in welchen infolge kleiner Gruppen (4 bis 6 Schüler) individuelle Betreuung der Schüler möglich ist. Vorgesehen sind auch

pädagogisch-therapeutische Hilfen in sozialemotionalen, motorisch-rhythmischen, kognitiven und sprachlichen Bereich, mit dem Ziel, "Kindern im Grenzbereich zur traditionellen allgemeinen Sonderschule Integrationsmöglichkeiten in die Normalschule zu bieten" (Seel 1981, S. 188). Differenzierungsstufen gibt es ebenfalls in der 3. und 4. Schulstufe, indem die Klassen zweigeteilt werden können, sowie Förderstunden für Kleingruppen (vgl. Seel 1981, S. 189).

Im deutschsprachigen Raum der Schweiz befaßt sich die "Hilfsschule" oder "Hilfsklasse" mit minderbegabten Kindern, die schulische Leistungsschwäche aufweisen und eine eingeschränkte Wahrnehmungsfähigkeit besitzen und somit dem Unterricht in der Regelschule nicht zu folgen vermögen (vgl. Gysi 1979, S. 48 f.; Kobi 1977, S. 69; Aebersold 1977, S. 39; Bürli 1975, S. 232; Egger 1964, S. 99). Diese Gruppe wird in Förder-, Hilfs- oder Spezialklassen bzw. Kleinklassen (Oberbegriff "Sonderklassen", "Besondere Klassen") zusammengefaßt. Je nach Kanton wird der Terminus "Kleinklasse" mit "A", "B" oder "C" näher bezeichnet und von den übrigen Spezialklassen im Volksschulbereich (für Erziehungs- bzw. Verhaltensschwierige, für leicht Sinnes- und Sprachgeschädigte etc.) unterschieden (Bürli 1975, S. 230 f.; Kobi 1977, S. 70; Bonderer 1976, S. 307 f.).

Man unterscheidet in der Schweiz zwei große Gruppen von Sonderschulen (nach Heller 1975, S. 600 f.):

- Die allgemeinen Sonderschulen, die Grenzfälle sowie leichte und mittlere Grade von Behinderungen aufnehmen,
- die von der eidgenössischen Invalidenversicherung anerkannten Sonderschulen, die für die schweren und schwersten Grade von Behinderungen sowie für Mehrfachbehinderte bestimmt sind.

Die Hilfsschule in der Schweiz ist ein Teil der Volksschule und somit rechtlich, organisatorisch und auch räumlich in

der Volksschule integriert. Sie gliedert sich in eine Unterstufe (je nach Kanton 3-6 Züge) und eine Oberstufe (2-3 Züge) entsprechend den Fähigkeiten und Berufsabsichten der Schüler. Jedoch gibt es in der Schweiz kaum integrativen Unterricht - nur in bestimmten Schulfächern wie z.B. Werken, Singen, Turnen -, denn der Hilfsschulunterricht findet in besonderen Klassen statt (Bürli 1975, S. 230, 234).

8.6 Der Unterricht in der Schule für Lernbehinderte

Hinsichtlich des Unterrichts wird eine differenzierte und individualisierende Unterrichtsorganisation (Baier 1980 a, S. 65 f.) befürwortet, da Differenzierung von Unterricht wegen der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der lernbehinderten Schüler von großer Bedeutung ist. "Innere Differenzierung basiert auf der Erkenntnis, daß Kinder auf verschiedene Weise lernen und zum Lernen unterschiedliche Begabungen, Interesse, Fertigkeiten und Kenntnisse mitbringen" (Nestle 1980, S. 161; s.a. Muth 1977, S. 93 f.; Böhm 1977, S. 14).

Um eine optimale pädagogische Förderung des Lernbehinderten zu erreichen, muß vor allem seine Schullaufbahn lückenlos und folgerichtig sein, was nur unter Anwendung sonderpädagogischer Maßnahmen möglich sein kann. Die Lernbehindertenschule sollte daher über eine Fülle von speziellen Förderungsmethoden verfügen. Dabei muß man sich im klaren sein, daß "effektive Unterrichtsgestaltung nicht bloß formal als objektivierte, technokratische Organisation von Lernprozessen losgelöst von Lerninhalten und isoliert von Erziehungsmaßnahmen verstanden werden kann" (Baier 1977 b, S. 452).

Wenn die Lernziele der Schule für Lernbehinderte in einer planmäßigen Training zur Verbesserung der Lernfunktion, ausgewogenen Verbindung unterrichtlicher und erzieherischer

Maßnahmen, Vermittlung notwendigen Wissens und Könnens zur Lebensbewältigung in unserer Zeit, Entwicklung von sozialkooperativen und zweckdienlichen Verhaltensweisen und Entfaltung der personalen Kräfte bestehen, ist es von entscheidender Bedeutung, ein Curriculum und somit Lerninhalte zu bestimmen, die den angegebenen Lernzielen entsprechen. Fischer (1973, S. 11) erklärt den Begriff "Curriculum" folgendermaßen: "Curriculum ist das ganze Gefüge, die ganze innere Organisation und Formation des Bildungsganges ... Curriculum ist zu verstehen als der Gerüst-Bezugsrahmen von Lehr- und Lernzielen, Lehr- und Lerninhalten, Lehr- und Lernverfahren, Lehr- und Lernmitteln."

Da sich Menschen um etwas zu lernen bemühen, das für sie lebensbedeutsam erscheint und für den weiteren Lebensweg erforderlich ist (Begemann 1979 a, S. 34 f.), "muß das Lernangebot der Schule für Lernbehinderte den Interessen der Schüler gerecht werden. Formen wahldifferenzierten Unterrichts pflegen deswegen auf allen Lernstufen inestruierte Begabungen und fördern den Schüler darin, überdurchschnittliche Fertigkeiten zu entwickeln" (Baier 1980 a, S. 68).

Trotzdem fehlen für eine Differenzierung im didaktischen Angebot heute weitgehend die erforderlichen Voraussetzungen (Kanter 1977, S. 171), obwohl es sich erwiesen hat, daß "Inter- und intraindividuelle Unterschiede der Sonderschüler einer Lernbehindertenklasse um ein Vielfaches größer sind als die der Schüler einer Regelschule" (Baier 1980 a, S. 71 f.). Daher sind Lernbehinderte auf mehr Differenzierung und Lernangebote sehr angewiesen: "Statt Reduzierung hat eine Vermehrung des Bildungsangebotes Platz zu finden" (Baier 1977 c, S. 477).

Wegen der begrenzten Lernfähigkeiten Lernbehinderter kann sich ihr Lehrplan nicht auf die Richtlinien der Regelschule stützen, sondern es muß von der Schule ein Einzelplan für die Lernbehinderten ausgearbeitet werden (Jörgensen 1972,

S. 44). Allerdings werden "in westdeutschen Lernbehindertenschulen durchweg die gleichen Fächer wie in Normalschulen unterrichtet" (Sander 1975, S. 214). Prinzipiell hat also die Schule für Lernbehinderte in ihrem Lehrplan alle Unterrichtsfächer, die auch an der Grund- und Hauptschule erteilt werden. Worin sich der Lehrplan der Schule für Lernbehinderte vom Lehrplan der Regelschule hauptsächlich unterscheidet, erklärt Sander (1978, S. 425) wie folgt: "Sie (die Lernbehindertenschule) wählt die Bildungsinhalte aus dem Kanon der Normalschule aus, gruppiert sie zum Teil um, ergänzt sie und führt so ihre Schüler zu einem Abschluß eigener Prägung." Gerade deswegen plädiert Baier dafür, daß die Schule für Lernbehinderte inhaltlich und organisatorisch eine "Angebotsschule" sein sollte. "Ein reichhaltiges Bildungsangebot, das in Details beträchtlich mehr Inhalte und bessere Qualitätsmerkmale als die Regelschulen offeriert, und eine flexible Unterrichtsorganisation, die größeren Aufwand als die im Jahrgangsklassenprinzip mit Repetenten und überwiegendem Frontalunterricht veranstaltete Instruktionen der Regelschule erfordert, lassen dann die Schule für Lernbehinderte für Eltern, Kinder und Lehrer nicht als kümmerlichen Ersatz sondern als gediegene bis vorzügliche Alternative zum Regelschulwesen schätzen" (Baier 1981 c, S. 10).

Die Lernziele der Schule für Lernbehinderte - Kennen und Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, Einstellungen und Wertschätzungen usw. (Baier 1978 f, S. 64-66; Baier 1980 a, S. 81 f.; Bleidick 1975 a, S. 10 f.; Kanter 1975, S. 110 f.) - sind auf zwei Prinzipien angewiesen:

1. besondere Lerninhalte;
2. besondere didaktisch-methodische Prinzipien.

Zu 1: Die Inhalte des Unterrichts mit Lernbehinderten müssen so ausgewählt werden, daß sie

"- die kognitiven und kreativen Prozesse beim Schüler för-

dern;

- Lerndefizite kompensieren;
- Fehlentwicklungen im Lernen korrigieren;
- Lernmotivationen durch den Abbau von Versagensangst beleben;
- Grundbedürfnisse durch die Berücksichtigung besonderer Sozialrollen (Staatsbürger, Arbeitnehmer, Eltern) befriedigen helfen;
- Fachwissenschaftliche Arbeitsweisen beachten, um einer philologischen Einseitigkeit vorzubeugen;
- Lernbehinderung selbst zum Unterrichtsgegenstand machen, um soziales Lernen (u.a. in Form der Reaktion auf Vorurteile) zu intensivieren; ..." (Baier 1977 c, S. 476).

Zu 2: Diese Lerninhalte sind nur durch besondere Lernbehindertendidaktik durchzuführen, die die "Merkmale pragmatisch (d.h. u.a. an aktuellen und späteren Bedürfnissen dem Schüler orientiert), offen (für Einflüsse von Fach- und Erziehungswissenschaften), pluralistisch (z.B. in Methodenvielfalt) und aktivistisch (d.h. z.B. nicht die Lösungen der ureigenen Probleme von anderswo zu erwarten) verdient" (Baier 1980 a, S. 138).

Solche Lernbehindertendidaktik basiert auf folgenden pädagogischen Prinzipien: Fortschreiten in kleinsten Schritten, ausführliche Wiederholungen, Ganzheitlichkeit, Anschaulichkeit, Konkretisierung, stufengemäße Betreuung, Individualisierung, Differenzierung, Motivierung, Selbsttätigkeit, Emanzipation, Kompensation, Korrektur usw. (vgl. dazu: Baier 1978 f, S. 65; Baier 1980 a, S. 81 f.; Sander 1978, S. 425; Kanter 1975, 111; Klauer 1975, S. 116 f.; Heide 1973, S. 27-29; Katein 1972, S. 41-47; Künne/Theiner/Becker 1977, S. 142-144).

Vergleicht man die Lerninhalte und Didaktik der Lernbehindertenschule in der Bundesrepublik Deutschland mit anderen

deutschsprachigen Ländern, so sieht die Lage aus:

In der DDR wird - wie auch in der Bundesrepublik - in der "Hilfsschule" nach einem besonderen Lehrplan gearbeitet (Breitsprecher 1973, S. 27; Künne 1975, S. 225; Becker/Theiner 1979, S. 25). In den Sonderschulen der DDR wird im allgemeinen, mit Ausnahme der Hilfsschulen und mit gewissen Modifikationen der Gehörlosenschulen, dem Niveau der Lehrpläne der allgemeinbildenden polytechnischen Oberschule entsprochen (Becker/Theiner 1979, S. 226).

Der Unterricht in Abteilung I der Hilfsschule sichert den Schülern nach Abschluß der 8. Klasse eine Teilberufsausbildung; dagegen erhalten Absolventen der Abteilung II eine Befähigung für eine einfache Arbeitstätigkeit.

Genauso wie in der DDR werden lernschwache Kinder in "Allgemeinen Sonderschulen" in Österreich nach einem besonderen Lehrplan unterrichtet (vgl. Bieler 1974, S. 595).

In der Schweiz absolvieren schulpflichtige, noch nicht schulreife Kinder in Kleinklassen "A" das Lernprogramm (Lehrstoff) der 1. Volksschulklasse in 2 Jahren.

Sonderklassen bzw. Kleinklassen "B" (Beobachtungsklassen) für verhaltensauffällige, erziehungsschwierige und leistungsbeeinträchtigte Kinder verwenden jedoch den offiziellen Lehrplan (die durchschnittliche Aufenthaltsdauer beträgt 2 Jahre).

Dagegen geht der Lehrer an "Hilfsschulen" bzw. Kleinklassen "C" - bis zum 8. bzw. 9. Schuljahr - bei der Bestimmung von Lehrplan, Lehrstoff und Lehrziel von den jeweils vorhandenen Kindern aus, so daß eine möglichst weitgehende, individuelle Anpassung an die Entwicklungs- und Nachholbedürfnisse stattfinden kann (vgl. Heller 1975, S. 601; Reynolds/Malcolm 1974, S. 80; Kaiser 1967, S. 79; Bürli 1975, S. 234; Kobi 1980, S. 168 f.).

Während es für Kleinklassen A und B keine besonderen Lehr-

pläne gibt, existiert für Kleinklassen C (Hilfsschulen) oder (Hilfsklassen) "ein besonderer Lehrplan, wobei der Normalisierungsauftrag allerdings nicht völlig aufgegeben wird" (Kobi 1980, S. 168).

So läßt es sich erweisen, daß sowohl die DDR, die Schweiz (nur in Kleinklassen C oder Hilfsklassen) als auch Österreich über einen besonderen Lehrplan für die Lernbehindertenschule verfügen. Auch in der Bundesrepublik Deutschland hat jedes Bundesland einen eigenen Lehrplan für die Schule für Lernbehinderte entwickelt.

Die Rolle der Medien in der Schule für Lernbehinderte

Es erweist sich, daß Medien in der Schule für Lernbehinderte durch ihre Leitfunktion besondere Hilfen bieten. "Sie können den Abstraktionsweg begleiten, von der Realität ausgehend unter Weglassung individueller Merkmale zum prinzipiellen und kategoriellen hinführen und so begriffliches Lernen ermöglichen" (Radigk 1975, S. 121).

So meint Baier (1980 a, S. 146), daß der "differenzierte Unterricht ohne Bereitstellung von Medien ebenso undenkbar ist wie die Pflege divergenten Denkens. Erfolgreiche Lernvorgänge sind individuelle Lernprozesse. Sie müssen von Medien unterstützt werden".

Im großen und ganzen sind Lernmittel aus organisatorischen sowie aus didaktisch-methodischen Gründen für den Unterricht unerlässlich, da die Zusammensetzung der Lernbehindertenklassen aus Schülern mit unterschiedlichen Lernbehinderungen vor allem Lernmittel fordert, die individuelle Hilfe leisten und den Zugriff zum Lernstoff ermöglichen (vgl. Kaußel/Schulze 1977, S. 25).

Lehr- und Lernmittel werden in der Lernbehindertendidaktik als lernerleichternd angesehen. Sie sollen nach Böhm (1977, S. 20) möglichst realitätsnah sein, viele Sinne ansprechen, die Schüler affektiv ansprechen und zum Lernen motivieren.

8.7 Berufliche Bildung Lernbehinderter

Die Berufsausbildung Lernbehinderter ist eine von den drei aktuellen Aufgabenstellungen der Lernbehindertendidaktik, die sich nach Baier (1980 a, S. 77) wie folgt zusammenfassen lassen:

- a) Das Vorbeugen der Ausweitung von Lernschwierigkeiten und -störungen;
- b) die adaptierte Unterrichtsgestaltung für Lernbehinderte;
- c) die berufliche Bildung Lernbehinderter, die infolge der Zeit der wirtschaftlichen Rezession am stärksten diskutiert wird.

Von daher "kann die Schule und darf es sich nicht mehr leisten, die Forderung nach vorberuflicher Erziehung weiterhin zu ignorieren" (Merzbacher, 1972, S. 102).

Besonders in hochindustrialisierten Wirtschafts- und Gesellschaftsformen, wo "zunehmende Schnelligkeit des Wandels der gesellschaftlichen Struktur" (Merzbacher, 1972, S. 103), und Leistungsorientierung kennzeichnende Merkmale sind, wird das vollhandlungsfähige Individuum vorausgesetzt (vgl. Kurt 1975, S. 124). Bachmann (1969, S. 7) meint: "Solange Schulen für Lernbehinderte (Hilfsschulen) bestehen, ist es ein besonderes Anliegen ihrer Lehrer gewesen, die ihnen anvertrauten Schüler nicht nur im herkömmlichen Sinne zu unterrichten und zu erziehen, sondern ihnen darüber hinaus auch Wegbegleiter in das Berufs- und Erwachsenenleben zu sein." Daher ist heutzutage eine Berufsvorbereitung der Lernbehinderten durch angemessene Didaktik von Fachlehrern - zunächst von Sonderschullehrern mit dem Fachgebiet Arbeitslehre (vgl. Verband Deutscher Sonderschulen 1980, S. 165) - als Hinführung zu Wirtschafts- und Arbeitswelt eine wesentliche Aufgabe der Schule für Lernbehinderte.

Die Sekundarstufe II ist von der Bildungskommission (Deutscher Bildungsrat ²1976, S. 109) als eine für die berufliche

Bildung Behinderter gesonderte Stufe empfohlen. Die Sekundarstufe II ist "ein integrierter Bestandteil der Bildungsbemühungen für und mit Lernbehinderten und sie ist der Ort intensiver Zusammenarbeit von der Berufsberatung der Arbeitsämter bis zu den Prüfungskommissionen der Kammern" (Baier 1981 c, S. 15; s.a. Baier 1980 a, S. 79; Bach 1977, S. 198-205). Daher plädieren auch sowohl Jörgensen (1972, S. 52) als auch Hülsmann (1979, S. 529) für die praktischen Fächer, wodurch Interessen und Aktivität gefördert werden können. Entscheidungshilfen für eine spätere Berufswahl werden dadurch auch gegeben. Wichtig dabei ist die Einrichtung berufsvorbereitender Maßnahmen für berufsunreife Lernbehinderte, z.B. das "Anlernjahr, Werkstattjahr" usw. (vgl. Wegener 1974, S. 541). Besonders für die Oberstufe der Lernbehindertenschule, wo "Disziplinschwierigkeiten" und starker "Leistungsabfall" bestehen, plädiert Gertraude Merzbacher (1976, S. 125) für die Projektmethode, die als lernbehindertenspezifische Methode zu entwickeln ist. Heutzutage versucht die Schule für Lernbehinderte in der Polytechnischen Bildung mit "Betriebsbesichtigungen, Produktionsprojekten, Betriebserkundungen, Betriebspraktika und Arbeitsprobungen ... einen Berufswahlunterricht zu veranstalten" (Baier 1980 a, S. 80). Dabei stehen im Vordergrund:

- Der Aufbau fachpraktischer und fachtheoretischer Qualifikationen,
 - Entscheidungsbefähigung für eine spätere Berufswahl "
- (Hülsmann 1979, S. 528; s.a. Bachmann 1969, S. 151).

Während in der Bundesrepublik Deutschland die Sekundarstufe II vornehmlich als Berufsstufe für Lernbehinderte gedacht ist, können Abgänger der 8. Klasse des A-Zuges der Hilfsschule in der DDR auf Teilgebieten eines Ausbildungsberufes eine zweijährige Ausbildung aufnehmen und unter Anleitung erfahrener Lehrmeister, die mit der Berufshilfsschule eng

zusammenarbeiten, bis zum Abschluß einer Teilqualifikation geführt werden. Schwergeschädigte Hilfsschüler (aus Klasse 8 der Abteilung II) werden in einem einjährigen Qualifizierungsgang mit einfachen Arbeitstätigkeiten vertraut gemacht und auf diese Weise in das Produktionsgeschehen eingeführt. Schwergeschädigte Schwachsinnige werden dann in "Geschützten Werkstätten" aufgenommen (Künne 1975, S. 226-228; Künne/Theiner/Becker 1977, S. 152; s.a. Breitsprecher 1973, S. 43 f.).

In der Schweiz heißen die weiterführenden Abteilungen auf der Oberstufe der Lernbehindertenschule (7. - 9., bzw. 9. Schuljahr) "Werkschulen" bzw. "Werkklassen", die als Abschlußstufe und Berufseinmündungsphase für die Hilfsschüler sowie für die Repetenten der Volksschule dienen. Lernbehinderte werden durch handwerklich exakte und ausdauernde Arbeit auf die Lebensbewältigung und auf die Hinführung zur beruflichen Tüchtigkeit vorbereitet (vgl. Heller 1975, S. 601; Kobi 1977, S. 71; Bürli 1975, S. 230 f., S. 234 f.; Gysi 1979, S. 48; s.a. Baumberger 1979, S. 20-23; Vetter 1977, S. 59-61).

Die Schüler, die in den Kleinklassen (Lernbehindertenschule) in Basel verbleiben müssen (etwa 70 % aller lernbehinderten Schüler von Basel) erfahren in einem angegliedertes Werkjahr eine abgeschlossene Ausbildung (vgl. Reynolds/Malcolm 1974, S. 80).

In Österreich erfolgt nach der 9jährigen Schulzeit eine Übergangslose Integration in das Berufsleben. Genauso wie in der DDR finden "Schwerstbehinderte" - nach dem meist freiwillig absolvierten 10. Schuljahr - "geschützte Werkstätten" vor (vgl. Bieler 1975 a, S. 221).

Trotz aller Beachtung der beruflichen Bildung Lernbehinder-

ter erschöpfen sich die Berufsaussichten der Lernbehinderten nur zu oft in den Perspektiven Arbeitsloser oder Hilfsarbeiter (vgl. Baier 1978 f, S. 66), so daß "die ungünstigen Berufsaussichten ein Zug in dem sozialen Bild des Lernbehinderten sind" (von Bracken 1976, S. 282). Lernbehinderte sind besonders in Zeiten wirtschaftlicher Rezession erhöht von Arbeitslosigkeit und wirtschaftlichen Unterprivilegierung bedroht (Bleidick 1977 a, S. 112). Dazu treten auch bei der Auswahl des Arbeitsplatzes gewisse Schwierigkeiten auf, denn Lernbehinderte sind oft nur zu einem kleinen Teil auf den Übergang aus der Schule in die Berufswelt vorbereitet. Darüber hinaus können viele Arbeitsmöglichkeiten vom Lernbehinderten nicht wahrgenommen werden. Darum meint Jörgensen (1972, S. 46 f.), daß es schwer ist, gewisse Berufe als für Lernbehinderte geeignet anzuweisen.

Es zeigt sich also, daß der Übergang vom Schulleben ins Arbeitsleben für Lernbehinderte besonders frustrierend sein kann, was dazu beiträgt, die späteren Integrationschancen lernbehinderter Schulabgänger zu gefährden.

Daher gewinnt die berufliche Bildung Lernbehinderter an Bedeutung, denn "eine Erziehung, die Selbständigkeit, Selbstvertrauen und Durchsetzungsvermögen fördert, ist für lernbehinderte Schüler heute eine bessere Hilfe als eine Erziehung zur optimalen Anpassung an die Tugenden der Arbeitswelt" (Klein 1971 b, S. 95). Darum muß die Schule für Lernbehinderte ihrer Aufgabe den lernbehinderten Kindern und Jugendlichen mit großer Gewissenhaftigkeit obliegen, indem sie der beruflichen Bildung Beachtung schenkt, und zwar "in der Weise, daß als reales Fernziel eine Überwindung der Zweiteilung in allgemeine und berufliche Bildung, in Sondervolks- und Sonderberufsschule angestrebt wird" (Baier 1980 a, S. 80). Besondere Beachtung gilt für die volle Integration Lernbehinderter in die Gesellschaft.

8.8 Ausbildung der Sonderschullehrer

Wie in jeder Schule hängt auch die pädagogische Arbeit in der Sonderschule wesentlich von der Qualität der Lehrerbildung ab. Die spezifischen Kenntnisse und Fähigkeiten des Sonderschullehrers sind von großem Wert für seine Arbeit mit lernbehinderten Schülern, für die Frühdiagnose und Frühbetreuung.

"Der Sonderschullehrer, der in einer eigenständigen Sonderschulform arbeitet, begreift sich in erster Linie als Fachmann für die Diagnostik sonderschulbedürftiger Störungen und Behinderungen und als Fachmann für den besonderen Unterricht" (Aab/Pfeifer/Reiser/Rockemer 1974, S. 118). Daher werden die Lehrkräfte an Sonderschulen entsprechend der längeren Ausbildung und der schwierigen Verantwortung höher bezahlt als Grund- und Hauptschullehrer.

Die KMK konstatierte 1972 folgende Aufgaben der Lehrer an Sonderschulen: "Die Anforderungen der sonderpädagogischen Arbeit, die insbesondere bedingt sind durch die Individualisierung und die auf die besondere Eigenart der jeweiligen Sonderschule gerichtete spezifische Didaktik und Methodik sowie die notwendige Bereitstellung und Verwendung von geeigneten Lehr-, Lern- und Arbeitsmitteln, verlangen umfangreichere Vorbereitungen als in den vergleichbaren allgemeinen Schulen. Zu den Pflichtaufgaben der Lehrer gehören außerdem Elternberatungen, Hausbesuche und Zusammenarbeit mit Jugend-, Erziehungs-, Sozial- und Gesundheitsbehörden der Arbeitsverwaltung und der Wirtschaft" (KMK 1972, S. 11). Der Sonderschullehrer hat außerdem "seine Erziehungsaktivitäten wie seinen Unterricht an der Emanzipation seiner Schüler an dem Leitbild des selbstverantwortlichen, mündigen Staatsbürger abzustimmen" (Baier 1977 b, S. 453).

Eigentlich sollten sich Sonderschullehrer für Lernbehinderte

in besonderem Maße durch positive und wertvolle Eigenschaften auszeichnen, wie z.B. "sich abwartend verhalten, progressiv sein, praktisch, großzügig, gesellig, beweglich, schülerbetont sein und mit Kollegen zusammen arbeitend" (Dönhoff/Lamping-Remy/Grundmann 1975, S. 15).

Trotz positiver Eigenschaften, höherer Qualifikation, schwieriger Pflichtaufgaben und Verantwortung des Sonderschullehrers gegenüber den ihm anvertrauten lernbehinderten Sonderschülern ist die Einstellung der Gesellschaft - besonders der Eltern - ihm gegenüber negativ, denn "den Eltern von Sonderschülern erscheint der Sonderschullehrer primär als Begabungsgutachter und Vereitler der sozialen Aufstiegsintentionen, der darüber hinaus die ganze Familie in Schande stürzt. Ausdrücklich sehen sie im Sonderschullehrer kaum den Erzieher, der Schulversager zu Leistungen und zur sozialen Integrierung befähigen will" (Baier 1970 b, S. 367; s.a. Baier 1975 a, S. 219-240; Baier 1980 a, S. 122-126).

Neben den Störfaktoren durch die soziale Stellung des Lehrers an Sonderschulen für Lernbehinderte ist dieser Lehrer mit anderen vielfältigen Schwierigkeiten konfrontiert, die durch Institution Schule für Lernbehinderte, durch didaktische und schulorganisatorische Probleme und durch den lernbehinderten Sonderschüler selbst bedingt sind (vgl. Baier 1978 d, S. 197-202; s.a. Baier 1980 a, S. 117 f.), die zweifellos seine pädagogische Tätigkeit wesentlich beeinträchtigen.

Bleidick und Sieglind Ellger-Rüttgardt (1978 b, S. 117 f.) sind der Meinung, daß "Baier (1973) ... in einer ausgezeichneten Übersicht ... die Erwartungshaltungen der Gesellschaft als ganzer gegenüber dem Sonderschullehrer von den Bezugsgruppenvorstellungen der Eltern von Sonderschülern, der Rangposition innerhalb der übrigen Lehrergruppen und schließlich ihrer durch die Allgemeine Erziehungswissenschaft definierten Rolle unterscheidet". Jedoch kann der

Sonderschullehrer sowohl durch "längeres Praktikum während der Referendariatszeit oder während des Grundstudiums", als auch durch "selbständig erworbene Einsichten und eingehende Informationen" (Baier 1970 a, S. 287; s.a. Baier 1975 a, S. 241-253) die gesellschaftlichen Vorurteile gegenüber dem Sonderschulberuf abbauen.

Im allgemeinen findet die Ausbildung der Sonderschullehrer in deutschsprachigen Ländern an den Pädagogischen Hochschulen oder in entsprechenden Instituten der Universitäten statt.

Der Deutsche Bildungsrat (1973, S. 121 f.) sieht folgende Dimensionen für die spätere Tätigkeit des Studierenden der Sonderpädagogik vor: Er muß für seine Tätigkeit und für andere spezielle Tätigkeiten befähigt sein, die Behinderungsart seiner Schüler differenziert kennen und die speziellen Faktoren des Erziehungsfeldes überblicken können.

Nach den Aufgaben, die die Schule für Lernbehinderte nach dem früher Ausgeführten erfüllen muß, sollte also das Studium aller Sonderpädagogen vier Elemente umfassen:

- Studium der Erziehungswissenschaft,
- Studium von zwei sonderpädagogischen Fachrichtungen (z.B. Blindenpädagogik, Lernbehindertenpädagogik, Körperbehindertenpädagogik usw.) einschließlich der behinderungsrelevanten Nachbardisziplinen, wie Medizin, Psychologie, Soziologie usw.,
- Studium einer Fachwissenschaft einschließlich ihrer Fachdidaktik
- Studium einer Stufendidaktik bezogen auf die gewählten sonderpädagogischen Fachrichtungen.

Das Studium sollte vor allem durch ein ausgewogenes Verhältnis von Theorie und Praxis bestimmt sein.

Zusätzliche spezifische inhaltliche Dimensionen für die Ausbildung von Lehrern an Lernbehindertenschulen scheinen wesentlich zu sein. Nach Baier (1980 a, S. 117) sehen diese

wichtigen Inhalte so aus:

- Gleichermaßen erziehungs- wie sozialwissenschaftlich zu reflektierenden Tatbeständen, insbesondere Rollentheorie, sind in der Sonderschullehrerausbildung gesicherte Stellenwerte einzuräumen ...
- Neben der Vermittlung von Kenntnissen und Erkenntnissen scheinen auf unbewußter und affektiver Basis Einstellungsänderungen notwendig ...
- Der Lehrer an Lernbehindertenschulen muß befähigt und angehalten werden, zu erkennen, daß er über ein Schülerstereotyp verfügt. Es muß die Bereitschaft geweckt werden, dieses Stereotyp zu ändern ..."

Das Hochschulstudium zum Sonderschullehrer dauert - nach dem Erwerb des Abiturs - in allen Bundesländern in der Regel acht Semester und schließt ab mit der Qualifikation für die gewählten Fachrichtungen der Sonderpädagogik innerhalb des studierten Lehramtes für eine Schulstufe; vier Semester (Postgraduales Studium nach abgeschlossenem Studium für ein Lehramt). Die zweite Ausbildungsphase, die als anschließender Vorbereitungsdienst angesehen wird, dauert mindestens 18 Monate.

Im allgemeinen läßt sich die zusätzliche Ausbildung für das Lehramt an Sonderschulen in zwei Bereiche aufgliedern:

- Das fachpädagogische Studium mit dem Schwerpunkt auf dem wissenschaftlichen Studium und
- die schulpraktische Ausbildung, die sich auf die Praxis bezieht (vgl. Deutscher Bildungsrat² 1976, S. 123 f.; Führ 1979, S. 124 f.; Anders 1974, S. 64).

Wegen der Wichtigkeit der Wechselwirkung von Theorie und Praxis macht die Berufsbezogenheit des Studiums der sonderpädagogischen Fachrichtungen es notwendig, daß es der Praxis immer mehr Gewicht gegeben wird, so daß die schulpraktische Ausbildung eine "zentrale Aufgabe" der Lehrerbildung (Neuwirth 1974, S. 393) geworden ist. So sieht die neue Lehrer-

bildung in Bayern insgesamt 7 Praktika vor (Bayer. Lehrerbildungsgesetz 1979).

Da kein Lehrer für alle Altersstufen und für alle Unterrichtsfächer in gleicher Weise Spezialist sein kann, muß einerseits der zukünftige Sonderschullehrer die psychologischen, medizinischen und soziologischen Kenntnisse mit der speziellen Aufgabe des Lesenlernens in Verbindung bringen (Möckel 1976 a, S. 24), andererseits müssen in den Sonderschulen auch Fachlehrer in den Gebieten Leibeserziehung, Werken, textiles Werken, Hauswirtschaft, Musik, Rhythmik oder bildnerisches Gestalten eingesetzt werden, die auch die Neigungskurse übernehmen können (Bachmann 1972, S. 83 f.; Anders 1974, S. 66; Deutscher Bildungsrat ²1976, S. 124-126; Schindler 1979, S. 87, 153-159, 167-169).

Diese Fachlehrer - gleiches gilt auch für andere Personengruppen an Sonderschulen, wie z.B. Sozialpädagogen, Erzieher, Assistenten - benötigen normalerweise heilerzieherische Vor- und Fortbildung.

In allen Bundesländern gibt es bereits Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen, die die Sonderschullehrer über die Entwicklung der Pädagogik, der Psychologie, der Soziologie sowie die Didaktik ihrer Unterrichtsgebiete informieren.

9. Konkrete Vorschläge

Einleitung

In diesem Kapitel wird versucht, konkrete Vorschläge zur Errichtung einer institutionalisierten Lernbehindertenpädagogik in Ägypten anhand der Darstellung des Sonderschulwesens deutschsprachiger Länder und unter Berücksichtigung der wirtschaftlich-sozialen und pädagogischen Situation Ägyptens darzulegen. Beabsichtigt wird hier vor allem die Verbesserung der Lage der lernbehinderten Kinder und Jugendlichen in Ägypten, ihre inselhaften Begabungen möglichst zu fördern, und ihnen zu helfen, Vertrauen zu sich zu haben und sich in die Gesellschaft sowie ins Berufsleben integrieren zu können.

Zunächst muß man sich aber im klaren sein, daß die relativ hohe Anzahl der Kinder und Jugendlichen, die in der Grundschule versagen, zurückbleiben oder die Klasse wiederholen, keineswegs alle "dumm" oder "schwachbegabt" sind. Diese lerngestörten Schüler sind nicht alle in einer von diesen Eigenschaften einzustufen. Ihre Schwierigkeiten liegen meistens darin, daß ihre Lernprozesse störungsanfälliger und mangelhaft sind. Aus den vorherigen Analysen (s.o.) hat es sich erwiesen, daß die Lernprozesse der Lernbeeinträchtigten oft falschen Mustern folgen. Demgemäß sollte die unterrichtlich-sonderpädagogische Arbeit darin bestehen, solchen Kindern nach einer genauen Analyse ihrer Fehlleistungen und ihrer mangelhaften Lernergebnisse zu einer optimalen, differenzierten Organisationsstruktur jenes Lernfeldes zu verhelfen. Jedoch müßte vor allem dann mit der Reformierung und Verbesserung der allgemeinen Schule angefangen werden, wodurch spätere Anstrengungen erspart werden könnten.

9.1 Reform der Allgemeinschule in Ägypten

Die allgemeine Schule muß erst einer grundlegenden Reform unterzogen werden. Die Mängel und Schwächen des Regelschulbereichs müssen vor allem zunächst beseitigt werden. Umstrukturiert werden muß die Regelschule in ihren Zielsetzungen, Lehrplänen, Organisationsformen, Methoden und nicht zuletzt hinsichtlich der Qualifikation ihrer Lehrerschaft. Durch Senkung der Klassenfrequenz könnten bessere sozialpsychologische Grundlagen geschaffen werden, alle "Außenseiter" zu integrieren bzw. alle Schüler individuell zu fördern und zu berücksichtigen. Außerdem sollte die Schüler-Lehrer-Relation verbessert werden. Dabei sollte angestrebt werden, Bildungsgefälle zwischen Stadt und Land allmählich abzubauen. Um die Durchführung der Schulreform zu ermöglichen, ist es notwendig, daß die dafür zuständigen Behörden für das Schulwesen sämtliche Bildungspläne entwerfen und zur Realität machen.

In Betracht gezogen werden sollen alle Bildungsstufen, aber auch die Vorschulerziehung. Da immer mehr ägyptische Frauen berufstätig werden, ist eine pädagogische Betreuung ihrer Kinder durch ausgebildete Pädagogen und Erzieher sehr notwendig. Außerdem wäre eine Verlängerung der Schulpflicht auf 9 Schuljahre statt nur 6 von großer Bedeutung, denn die verschiedenen Nationen pflegen die Erziehung ihrer Kinder, indem sie verschiedene Bildungsstufen einrichten, und je länger die Schulpflicht in einem Land dauert, desto höher ist die kulturelle Entwicklung dieses Landes. So sollten Maßnahmen getroffen werden, die zur Schaffung wichtiger materieller Voraussetzungen für die Verwirklichung sowie für die Verlängerung der obligatorischen Schulpflicht in Ägypten beitragen.

Chancengleichheit bei der Bildung kann nur gewährleistet

werden, wenn allen schulpflichtigen Kindern die Möglichkeit offensteht, die Schule zu besuchen. Wie es bei der Demokratisierung der Bildung in deutschsprachigen Ländern (s.o.) der Fall war, sollten auch beim ägyptischen Schulwesen u.a. folgende Kriterien in Betracht gezogen werden:

- Gleiche Bildungsmöglichkeiten für alle schulpflichtigen Kinder,
- Schulgeldfreiheit und unentgeltliche Schulbücher sowie andere Lehr- und Lernmittel,
- Zusicherung der Möglichkeit zur allseitigen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, ihrer körperlichen, geistigen und sittlichen Kräfte.

So war es immer der Fall, bei der Demokratisierung und auch bei der Reformierung des Bildungswesens jedem Menschen gemäß seinen individuellen Fähigkeiten den Zugang zu den Bildungseinrichtungen zu öffnen. Dabei darf aber die Qualität der Bildung durch die Quantität nicht beeinträchtigt werden, um Schuldefizite vor allem seitens der Schüler, die nach dem Grundschulabschluß weithin nicht lesen und schreiben können, verringern zu können. Zweifelsohne widersprechen die Schuldefizite der Betrachtung der Bildung als wichtiger Investitionsprozeß.

Ferner sollten Bildungspläne mit der Wirtschaftsplanung eng verbunden werden. Daraus resultiert die Notwendigkeit der Umstellung der Lehr- und Lernmethoden in der Allgemeinschule. Lebensnahe Fächer und Lerninhalte, die auf die Umwelt und das praktische Leben des Schülers Bezug nehmen, können für den Schüler Bedeutung haben.

Die den Erkenntnissen moderner Pädagogik widersprechenden traditionellen Lehrmethoden der ägyptischen Schule müssen abgeschafft werden, denn entsprechend der auf Memorisierung ausgerichteten Lehrmethoden hat der Schüler den Lernstoff ohne jegliche Einwände oder Kritik zu konsumieren.

Ungünstige Schulverhältnisse und Schulatmosphäre, wie z.B. die autoritäre Erziehung, Angst vor dem Lehrer und vor der Prüfung, neben den unzulänglichen Verhältnissen im Elternhaus usw., die sich auf das Kind negativ auswirken und seine Schulleistung beeinträchtigen, sollten beseitigt werden. Der Lehrer sollte daher erkennen, daß das Kind aus Lob und Tadel des Erziehers lernt, die Welt zu verstehen. Sozial-integrative Erziehung und günstige sozial-psychische Verhältnisse im Elternhaus motivieren das Kind zum Lernen. Die Kooperation Eltern-Schule ist hier von großer Bedeutung. Daher ist eine gründliche und solide Entwicklung der Zusammenarbeit von Erziehern und Eltern zu gewährleisten. Dadurch werden die sowohl in der Schule als auch im Elternhaus auftretenden Schwierigkeiten bewältigt. Elternabende, Elternversammlungen, Schulausstellungen usw. sollten die Kluft zwischen Familie und Schule überbrücken und Mißverständnisse abbauen helfen.

Darüber hinaus sollte der hohe auf die Prüfung und Schulleistungsbeurteilung gelegte Wert, der nur Schulängste und Sitzenbleiber erzeugt und die Schüler zwangsläufig zum Auswendiglernen treibt, wesentlich verringert werden. Denn nicht erfüllbare Anforderungen an Schüler können zur Bedrohung des Selbstwertgefühls und somit zur Schulleistungsangst führen.

Der Bereitstellung von Ausstattung und Lehrmitteleinsatz für den Unterricht sollte große Bedeutung zugeschrieben werden. Lehrmittel sollten die Lerninhalte konkretisieren, veranschaulichen und dadurch den Schüler zum Lernen motivieren.

Nicht zuletzt ist die Verbesserung der Lehrerbildung von entscheidender Bedeutung, da die Qualifikation der Lehrer bei dem ganzen pädagogischen Prozeß eine wesentliche Rolle spielt.

Der soziale Status des Lehrers könnte durch Verbesserung seiner Besoldung und somit seines Ansehens verbessert werden.

Dazu gehören aber auch: Förderung materieller und immaterieller Motivationen, Gewährleistung von Aufstiegsmöglichkeiten in der Berufslaufbahn, Verringerung der Stundenpflicht und anderer Belastungen, Beheben der Berufskonflikte und Vertiefung der Zusammenarbeit zwischen der Lehrerschaft einerseits und den Lehrern und dem Elternhaus andererseits.

Vor allem sollte für die Lehrerausbildung in Ägypten eine grundlegende Reform eingeleitet werden. Wie in der Bundesrepublik Deutschland, sollte auch die Grundschullehrerausbildung an den Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen stattfinden, und zwar nach dem Erwerb des Abiturs als Voraussetzung für dieses Studium. Die Ausbildung an erziehungswissenschaftlichen Fakultäten spielt für die Qualifikation der Grundschullehrer, d.h. für die Basis des gesamten Schulsystems, eine entscheidende Rolle. Das jetzige Zeugnis der Pädagogischen Grundschullehrerausbildungsstätten sollte zumindest die Berechtigung zum Hochschulstudium verleihen (wie es in Österreich der Fall ist, s.o.). Das Studium an Pädagogischen Hochschulen sollte mindestens 3 Jahre dauern und folgende hauptsächliche Fächer umfassen: Fachausbildung (Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Erziehungswissenschaften), Pflicht- und Wahlfächer, Fachdidaktik, berufspraktische Einübung. Mehr Wert sollte auf die Schulpraktika gelegt werden.

Erforderlich ist auch die Lehrerfortbildung, die den Lehrer auf dem laufenden hält. Es sollten Fortbildungskurse sowohl während des Schuljahres als auch in den Sommerferien stattfinden. Die Lehrerfortbildung sollte zur Voraussetzung für die Lehrtätigkeit und die Aufstiegsmöglichkeiten gemacht werden (wie z.B. in der DDR, s.o.).

Mit der Berücksichtigung all oben genannter Kriterien sind die pädagogischen Anstrengungen in der Schule noch nicht zu Ende, jedoch ist diese Berücksichtigung die Voraussetzung von weiteren pädagogischen Maßnahmen.

Zweifellos kann keine Schule bzw. kein Lehrer Kinder erziehen und fördern, wenn sie selbst nichts zu geben haben. Daher steht die Verbesserung der pädagogischen Situation der Regelschule im Vordergrund. Eigentlich bedarf die Regelschule Fördermaßnahmen, die dem Lernprozeß unentbehrlich sind, wodurch das Entstehen von Lernbehinderungen (in der Regelschule), soweit wie möglich, vermieden werden kann. Vor allem von Behinderung bedrohte Kinder und Jugendliche müßten behutsam gefördert werden.

9.2 Fördermaßnahmen in der Regelschule

Es ist weder möglich noch notwendig, alle Schüler mit leichten Lernstörungen und Lernbehinderungen sowie Schulleistungsbeeinträchtigungen in Sonderschulen zusammenzufassen. Eher sollten in der Regelschule Fördermaßnahmen getroffen werden. Fördermaßnahmen an allgemeinen Schulen können z.B. in den Förderunterricht für Kinder mit Ausfällen in einzelnen Fächern aufgenommen werden. Daher sollten Lehrer und Erzieher aller Schulstufen an allgemeinen Schulen eine sonderpädagogische Information erhalten, die als Fortbildung organisiert werden kann. Die gezielten Fördermaßnahmen in der Regelschule haben die Aufgabe, die Anzahl der Schüler, die die Pflichtschule ohne Abschluß verlassen, so niedrig wie möglich zu halten, und die Anzahl der Schulversager, der Sitzenbleiber zu verringern, vor allem deshalb, weil diesen Kindern keine andere Möglichkeit offenbleibt, als z.B. Lernbehindertenschule oder Berufsschule. Auch wenn es für sie Lernbehindertenschulen gäbe, sollte die Zahl der umzuschulenden Schüler möglichst gering gehalten werden. Die Bemühungen müßten sich darauf erstrecken, dem Kind,

wenn immer möglich und soweit wie möglich, in der Regelschule durchzuhelfen. Und erst nach vergeblichem Ausschöpfen all dieser Möglichkeiten sollte dann der lernbehinderte Schüler in die Schule für Lernbehinderte aufgenommen werden. Zuerst sollte man also versuchen, die pädagogische Arbeit in der Regelschule zu verbessern und dann Fördermaßnahmen, wie z.B. Förderkurse, Kleinklassen usw. für Schulleistungsschwache durchzuführen. Und wenn trotz aller Anstrengungen in der Regelschule, den Lernbehinderungen vorzubeugen bzw. sie durch Fördermaßnahmen zu beheben, ein Teil dieser Schüler immer noch unter dem Schulleistungsdurchschnitt zurückbleibt, müßte dieser Teil (die Restgruppe) dann in die eigenständige Schule für Lernbehinderte aufgenommen werden. Dabei sollte normalerweise über das lernbehinderte Kind eine pädagogische, psychologische und medizinische Stellungnahme vorliegen.

Da Lernbehinderte in der Regel erst während ihrer Schulpflicht erkannt werden, und da man nicht warten sollte, bis sich die Lernbehinderung drastisch darstellt, was die pädagogische Arbeit erheblich erschwert, erscheinen Prophylaxe und Prävention als Früherkennungs-, Früherfassungs- und Frühförderungsmaßnahmen unerläßlich zu sein.

9.3 Frühförderung

Im allgemeinen haben die Förderungsmaßnahmen Prävention und Frührehabilitation zum Ziel. Daher könnten folgende Schritte, die den ägyptischen Verhältnisse entsprechend sind, unternommen werden:

9.3.1 Erziehungsberatungsstellen

Durch Beratung der Eltern und Erzieher mit Hilfe von Pädagogen, Sonderpädagogen, Psychologen und Ärzten können mögliche Gründe für Lernbehinderungen bzw. Retardierung des Kindes auf irgendeinem Gebiet früh erkannt und somit auch so früh wie möglich vermieden werden. So könnten an manchen Schulen in Ägypten - zunächst in Großstädten - Erziehungsberatungsstellen errichtet werden. In ländlichen und entlegenen Kleinstädten und Dörfern könnte z.B. in einem günstig gelegenen Dorf eine zentrale Erziehungsberatungsstelle errichtet werden. Aus ökonomischen Gründen könnte auch in medizinischen Fürsorgeeinrichtungen, die in fast jeder Kleinstadt in Ägypten vorhanden sind, Erziehungsberatung erteilt werden.

9.3.2 Vorschulerziehung

Aus den Ausführungen über die Rolle und Notwendigkeit der vorschulischen Einrichtungen (s.o.) läßt sich feststellen, daß es empfehlenswert ist, vorschulische Erziehungsmaßnahmen für Ägypten zu übernehmen.

Die vorschulischen Einrichtungen sollten Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren aufnehmen. Sie können entweder eigene oder an Grundschulen angeschlossene Einrichtungen sein. Die Aufgaben der Vorschulerziehung sollten hauptsächlich darin bestehen, soziale Anpassung der kindlichen Handlungskompetenz an die gesellschaftlichen Normen zu fördern. Darunter wird verstanden: Förderung der Selbstbehauptung, der Kooperation, der kognitiven, sprachlichen und sozialen Handlungskompetenz. Ferner sollten die vorschulischen Einrichtungen u.a. die Förderung folgender Fähigkeiten und Fertigkeiten anzielen: Förderung der körperlichen Entwicklung, der Motorik, der optischen und akustischen Wahrnehmung, der Aufmerksamkeit, des

Problemlösens und kognitiven Handelns, der Kreativität, der Spielfähigkeit, der Sprache und nichtsprachlichen Information. Kulturtechniken (Lesen, Schreiben und Rechnen) sollten jedoch nicht Gegenstand der Förderung sein. Durch Beobachtungen der Kindergärtnerinnen, der Eltern und möglichst durch Hilfe des Schulpsychologischen Dienstes (zunächst muß dieser aber vorhanden sein) sollten jene Kinder, die Auffälligkeit zeigen und daher in ihrer Schulfähigkeit in Frage gestellt werden, einer individuellen Abklärung bzw. Beratung zugeführt werden.

In Großstädten könnten wahrscheinlich viele Kinder von der vorschulischen Erziehung Gebrauch machen, in ländlichen Gebieten jedoch wird der Fall anders sein. Daher erweist sich die Notwendigkeit der Errichtung von Erziehungsberatungsstellen, gerade in entlegenen Gebieten. Vorschulerziehung ist offensichtlich eine wichtige Vorbereitung der Kinder auf die Schule, damit der Schulbeginn für sie kein abrupter Einschnitt in ihrem Leben ist.

Ausbildung der Vorschullehrer/Erzieher

Personen, die in vorschulischen Einrichtungen als Fachkräfte tätig werden, benötigen besonderer Vorbildung. Da es in Ägypten an ausgebildeten Kindergärtnerinnen und Erzieherinnen an Kindergärten fehlt (s.o.), sollten vor allem Ausbildungsstätten eingerichtet werden, die z.B. den Abschluß der Realschule (die Mittlere Reife) voraussetzen, in denen Mädchen ihre Ausbildung zur Kinderkärtnerin absolvieren können. Folgende Fächergruppen könnten für diese Ausbildung vorgesehen werden:

- Theoretische Fächer, wie Psychologie, Erziehungslehre, Mathematik, Hygiene, Berufskunde
- praktische Fächer, wie Kindergartenpraxis, Handfertigkeit, Zeichnen, Musik, Sport usw.

Für die Berufstätigkeit sind Praktika erforderlich.

9.4 Sonderpädagogische Fördermaßnahmen in der Regelschule

9.4.1 Zur Vermeidung des Zurückbleibens

Hinsichtlich der Differenzierung der Bildungs- und Erziehungsarbeit und des individuellen Eingehens auf die Kinder sollte der Lehrer in der Regelschule die didaktisch-methodischen Prinzipien berücksichtigen. Der Anfangsphase des Lehr- und Lernprozesses sollte er besondere Aufmerksamkeit widmen. Außerdem sollte er sich darüber im klaren sein, daß ein intensiv, anschaulich, ansprechend und kindgemäß geführter Unterricht eine entscheidende Voraussetzung für die Verhinderung bzw. Überwindung von Zurückbleiben und Schulversagen der Schüler ist. Um die Förderung leistungsschwacher Schüler zu erreichen, sollte man auf die Qualität des Unterrichts großen Wert legen. Von großer Bedeutung für die Schüler ist ebenso eine durchgängige differenzierte Zielorientierung im Unterricht. Im großen und ganzen sollten die Schüler vor Versagenssituationen möglichst geschützt werden; Ober- und Unterforderung sollten demgemäß vermieden werden.

Schulpsychologische Dienste sowie medizinische Untersuchungen und Unterstützungen durch den Schularzt sollten den Lehrer bei seiner Arbeit stützen.

Es läßt sich feststellen, daß die größte Verantwortung in der Schule vom Lehrer getragen wird. An ihm liegt die Vermeidung sowie auch die Entstehung von Schulversagen und Lernbehinderungen. Daher ergibt sich die Notwendigkeit der Verbesserung der Ausbildung des Lehrers und seiner sozialen Lage.

9.4.2 Schulpsychologische Dienste

Ambulante Fördermaßnahmen an allgemeinen Schulen (wie z.B. in der Bundesrepublik Deutschland und der Schweiz, s.Kap.8) wären als primäre Institutionen der Behindertenhilfe für Lerngestörte und Lernbehinderte sowie für von Behinderung bedrohte Kinder und Jugendliche eine günstige Lösung. Schulpsychologische Dienste, Schulärztliche Dienste, Frühberatungsdienste sowie allgemeine Sozial- und Fürsorgedienste sollten in der Schule die vornehmliche Aufgabe haben, Lernbehinderungen und ihren psychisch, physisch und sozial bedingten Ursachen möglichst vorzubeugen. Dazu gehört auch die Abklärung der Schulreife bzw. Schulunreife eines Kindes; sie haben auch den Antrag auf Aufnahme in die Schule für Lernbehinderte zu stellen. So würden durch die Zusammenarbeit von Schulärzten, Soziologen, Pädagogen und Psychologen u.a. körperliche, geistige, sprachliche sowie soziale Schädigungen oder bedrohende Behinderungen früh erkannt und somit auch behandelt. Denn durch die gemeinsamen Untersuchungen dieser Fachleute sollte der Antrag auf eine Aufnahme der behinderten Schüler in Kleinklassen, gegebenenfalls in die Lernbehindertenschule, gestellt werden. Im Hinblick auf eine gemeinsame Behebung auftauchender Schwierigkeiten ist die Zusammenarbeit mit den Eltern zu empfehlen.

9.4.3 Pädagogisch-therapeutische Stationen

In Zusammenarbeit mit den Erziehungs-Beratungsstellen sowie mit dem schulpsychologischen Dienst wären entweder zusätzliche oder selbständige pädagogisch-therapeutische Stationen erforderlich für Kinder, die besonders in ihrem Verhalten im Unterricht sowie im Sozialbereich so beeinträchtigt sind, daß sich ihr Lernen in der allgemeinen Schule als unmöglich er-

wiesen hat. Besonders sozio-kulturell benachteiligte Kinder - und die sind die überwiegende Zahl der lernbehinderten Kinder in Ägypten, s.o. - sind auf solche Einrichtungen angewiesen. Pädagogisch-therapeutische Stationen müssen nicht unbedingt selbständige Einrichtungen mit ganztägiger Förderung sein; sie könnten auch als Ambulanzen oder Kleinklassen in den Regelschulen eingerichtet werden. Günstig wäre ein kleiner Raum mit gezieltem Angebot an Material, wo sich eine Kleingruppe von lern- bzw. verhaltensgestörten Kindern näher kennt. Damit sollten Pädagogisch-therapeutische Stationen die Verbesserung der Lernfähigkeit, der Lernmotivation und die Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit zum Ziel haben. Die Gruppenteilnehmer müßten überdies Versäumtes nachholen. Darüber hinaus sollte der Klassenlehrer in pädagogisch-therapeutischen Stationen in bezug auf die erwähnte Zielgruppe folgende Kriterien berücksichtigen: Stützung der Kinder, Ermutigung zu eigenen Fähigkeiten, inselhafte Begabungen fördern, neue Verhaltensmuster schaffen. Da lern- bzw. verhaltensgestörte Kinder auf die Unterstützung ihrer Umwelt angewiesen sind, sollten sie in der Schule nicht mit Strafe und Zwang - was in ägyptischen Schulen als Erziehungsmittel sehr oft verwendet wird, s. Kap. 1 u. 4 - behandelt werden. Eher sollten hier das Selbstwertgefühl sowie neue Verhaltensmuster verstärkt werden.

9.4.4 Förderkurse

Förderkurse als schulbegleitende Maßnahmen für Schüler, die in einzelnen Fächern versagen oder als Stützkurse sowie auch als Nachhilfestunden für Zurückgebliebene wären (aus ökonomischen Gründen, s. Kap. 3) für ägyptische Schulverhältnisse als günstige Fördermaßnahmen anzusehen. Sie kosten wesentlich weniger als eigenständige Sonderschulen, verlan-

gen nicht so viel Aufwand und keine eigenen Räume. Jedoch fordern Förderkurse hochqualifizierte fachspezifische Lehrkräfte und Sonderschullehrer, die der Zielgruppe dienlich sein können. Treten Schwierigkeiten beim Lernen auf, so könnte sich der Unterricht im Förderkurs auf ein Fach oder auf mehrere Fächer erstrecken, in denen ein Kind Schwierigkeiten hat. In den Förderkursen sollte der Unterricht in Kleingruppen gestaltet werden. Fördergruppen schulschwacher Grundschüler sollten also höchstens 6-8 Schüler umfassen, die wöchentlich etwa 4-6 Stunden Förderunterricht erhalten. So könnten die Förderunterrichtsstunden entweder anstelle anderer Pflichtunterrichtsstunden oder auch teilweise innerhalb des Pflichtunterrichts durchgeführt werden. Die Differenzierung in den Unterrichtsgegenständen sowie die Individualisierung des Lernens und der Hilfe sollten dadurch gewährleistet werden, daß Kinder ohne spezifische Lernbehinderungen (die eine Sonderbetreuung in einer eigenen Sonderschule für Lernbehinderte notwendig machen) weiter gefördert werden. Förderkurse bedürfen besonderer Bemühungen des Lehrers zur Förderung der Aktivität der Schüler. Dazu gehören neue ungehemmte Kommunikationswege sowie freie Spiele und Unterhaltungen. Von großer Bedeutung ist hier die Zusammenarbeit der allgemeinen Lehrer und der Sonderpädagogen. Bei allen Stützmaßnahmen sollten außerdem schulbegleitende Hilfen vorhanden sein, die außerhalb des offiziellen Unterrichts angeboten werden sollten.

Da Förderkurse für Schüler mit partiellen und temporären Lernstörungen oder Lernrückständen eingerichtet werden, kann man zum Entschluß kommen, daß ägyptische Schüler, die infolge einer abweichenden Situation im Lernbereich aufgrund anregungsarmen Elternhauses oder schlechter schulischer Verhältnisse und oder auch aufgrund längerer Abwesenheit vom Unterricht (s.o.) zurückgeblieben sind, auf solche Förderkurse besonders angewiesen sind.

9.4.5 Kleinklassen

Will man allen lern- und verhaltensgestörten Schülern rechtzeitig zu ihrem Recht auf eine entsprechende Bildung verhelfen, sind Kleinklassen im Sinne von Sonderklassen, Förderklassen oder Hilfsklassen (wie in der Schweiz, s. Kap. 8) zu empfehlen. Kleinklassen sollten also Kinder mit Erziehungs- bzw. Verhaltensschwierigkeiten sowie Kinder mit Sprachbehinderungen aufnehmen, deren schulische und erzieherische Schwierigkeiten in der Regelschule nicht genügend abgeklärt und berücksichtigt werden können. Günstig wäre eine homogene Bildung der Zielgruppe und zwar nach Schwere der Behinderung, unter Berücksichtigung des Alters usw. Entsprechend den ägyptischen Verhältnissen (s.o.) sollten Kleinklassen - wie in der Schweiz - ein Teil der Volksschule sein. Jedoch heißt das nicht, daß der Unterricht auch integriert sein müßte. In bestimmten Schulfächern (wie z.B. Werken, Turnen usw.) könnte bzw. sollte es integrativen Unterricht geben, in dem Lernbehinderte mit Nichtlernbehinderten kooperativ arbeiten können, so daß Lernbehinderte die Gelegenheit haben, sich in die Gesellschaft zu integrieren. Andererseits sollten auch Nichtlernbehinderte das Zusammenleben mit Behinderten lernen; dadurch könnten Informationsdefizite der Nichtbehinderten über Behinderte überwunden und Vorurteile und Diskriminierung den Behinderten gegenüber abgebaut werden. Besonders in Arabisch und Mathematik sollte für Kleinklassen ein eigener Lehrplan, eine eigene Unterrichtsmethode entwickelt werden. Bei der Bestimmung von Lehrplan, Lehrstoff und Lehrziel sollte man von den jeweils vorhandenen Kindern ausgehen. Es sollte also möglichst weitgehende individuelle Anpassung in bezug auf die Nachholbedürfnisse gewährleistet werden. Es wäre natürlich nicht sinnvoll, auch in den Kleinklassen den offiziellen Lehrplan der Regelschule zu verwenden (wie z.B. in der Schweiz, obwohl die Kleinklasse "C"

über ein eigenes Lehrprogramm verfügt, s. Kap. 8). Im Prinzip sollten Lernziele wie Kennen, Wissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten usw. in den Lehrplan aufgenommen werden. Vor allem müßte berücksichtigt werden, daß Kinder mit Lernschwierigkeiten auf wesentlich mehr Zeit für den Lernprozeß angewiesen sind. Sonderpädagogische, spezifische Unterrichtsmethoden sollten den Kleinklassenunterricht u.a. mit folgenden Prinzipien unterstützen: Fortschreiten in kleinsten Schritten, ausführliche Wiederholungen, Ganzheitlichkeit, Konkretisierung, Individualisierung, Differenzierung, Motivierung usw. Dafür sind Sonderschullehrer am besten qualifiziert (s.u.).

Sicherlich könnten Kleinklassen für Lernbehinderte am Anfang nur in Großstädten eingerichtet werden, da sich in Ballungsgebieten viele Schulen bzw. Schüler konzentrieren. In ländlichen Gebieten könnten eben nur in manchen Zentraldörfern Kleinklassen für Lernbehinderte errichtet werden. Es versteht sich, daß man den Versuch machen sollte, wo es günstige Voraussetzungen gibt. Mitberücksichtigt werden sollten dabei auch andere Faktoren wie die Lage der Schule, in der Kleinklassen errichtet werden sollen, Verkehrsmittel usw.

9.5 Die Schule für Lernbehinderte

Wir setzen nun voraus, daß für Schulversager und Schüler mit Lernschwierigkeiten gezielte pädagogische sowie sonderpädagogische Maßnahmen (Fördermaßnahmen) getroffen wären. Anders ausgedrückt, es wird angenommen, daß man die Hauptfehler im Lernprozeß der Regelschule vermieden und die Kinder adäquat versorgt hätte. Trotzdem wird jedoch ein Teil dieser Schüler auf eine Sonderschule (Lernbehindertenschule) angewiesen bleiben, die über spezifische Hilfsmaßnahmen, qualifizierte Sonderschullehrer usw. verfügt. Hat es sich erwie-

sen, daß diese "Restgruppe" trotz aller Versuche und Fördermaßnahmen in der Regelschule nicht weiter gefördert werden kann, so müßte man dann für sie eigene (Sonder)schulen für Lernbehinderte errichten.

Dies bedeutet, daß, wer dem Bildungsgang und den Anforderungen der Regelschule trotz sonderpädagogischen Maßnahmen in der Regelschule nicht zu entsprechen vermag, unbedingt in die Schule für Lernbehinderte gehört.

Schulen für Lernbehinderte in Ägypten im Sinne von Lernbehindertenschulen in deutschsprachigen Ländern zu konstruieren ist an und für sich keineswegs ein leichter Versuch. Hier begegnet man vielen Problemen und wesentlichen Schwierigkeiten, wie z.B. dem Fehlen von Sonderschullehrern, Fachkräften (Ärzten, Soziologen und Psychologen), entsprechenden Schulausstattungen sowie Lern- und Lehrmitteln und nicht zuletzt besonderen Lehrplänen. Selbstverständlich kann nicht gefordert werden, daß die Schule für Lernbehinderte im großen und ganzen ganz exakt nach deutschsprachigen Mustern für Ägypten übernommen wird. Dies hat sich schon in den verschiedenen Analysen über Ägypten (s.o.) ergeben. Die Notwendigkeit der Errichtung von Schulen für Lernbehinderte hat sich ja daraus ergeben, daß zahlreiche Kinder in Ägypten die Schule ohne Abschluß verlassen, weil sie nicht richtig lesen und schreiben konnten oder weil sie aus irgendwelchen Gründen in der Schule versagt haben. Sie schließen sich dann an die Masse der Analphabeten an, was man gerade vermeiden will.

Die wechselseitige Beziehung zwischen der Verbesserung des Unterrichts in der Schule und der Bekämpfung des Analphabetentums ist hier klar zu ersehen. Und wenn die Regelschule trotz allem immer noch Schulversager produziert und nicht imstande ist, mit ihren Fördermaßnahmen lernbehinderten Schülern zu helfen, wäre es äußerst notwendig, Schulen für Lernbehinderte zu errichten.

Vor allem müssen aber die negativen Aspekte der Sonderbeschulung vermieden werden. Lernbehinderte Kinder dürfen auf keinen Fall von der Gesellschaft isoliert werden. Genauso ist eine Diffamierung bzw. Diskriminierung Lernbehinderter sowie das Stereotyp des "schlechten Schülers" in jeder Hinsicht abzulehnen. Zwar gibt es in morgenländischen Kulturkreisen die sogenannten "Sterilisationsmaßnahmen" - wie im Dritten Reich - nicht, aber negative Beschreibungen, die nur Vorurteile gegenüber Lernbehinderten zeigen, muß man auch vermeiden können. Bestrebungen zur Integration Lernbehinderter in die Gesellschaft müssen daher offensichtlich das höchste Ziel sein. Das Selbstverständnis der Lernbehindertenschule muß dann im Vordergrund stehen dadurch, daß die Bezeichnung der Lernbehindertenschule als Bewahr- oder Strafanstalt nicht mehr gilt.

Es ist zu erwarten, daß in Ägypten - ähnlich wie auch in Deutschland - die Zahl lernschwacher Jungen höher liegt als die von Mädchen mit Lernschwierigkeiten (s. Kap. 8). Obwohl es in Ägypten hierüber noch keine Untersuchungen gibt, konnte dies doch aus der Analyse der ägyptischen Gesellschaft gefolgert werden, da auch hier der Grund der höheren Auffälligkeit von Jungen gegenüber Mädchen gegeben wäre, der zur erwähnten geschlechtsspezifischen Ungleichheit der Lernbehinderten führen kann.

Von Jungen wird nämlich auch in Ägypten mehr erwartet; der Junge wird als junger Mann angesehen, der wesentlich mehr leisten kann als Mädchen. Demgegenüber werden Mädchen als "schwaches Geschlecht" mehr traditionell erzogen. Ihnen werden mehr Verbote als Angebote gegeben. Daher zeigen sie ein relativ unauffälliges Verhalten. Da Mädchen und Jungen im Elternhaus solche geschlechtsspezifisch unterschiedliche Erziehungs- und Erwartenshaltungen erfahren, und da die orientalische Gesellschaft im allgemeinen der Koedukation als Erziehungsprinzip nicht ohne Einwände gegenüber steht (s. Kap.

2, die Stellung der Frau in der ägyptischen Gesellschaft; s. a. Kap. 4, Bildung der Mädchen), taucht die Frage auf, ob lernbehinderte Jungen und Mädchen in Förderkursen bzw. in Lernbehindertenschulen gemeinsam erzogen werden sollen. Auch wenn sich das pädagogische Problemfeld der Koedukation in Ägypten immer noch in vieler Hinsicht und aus verschiedenen Gründen als problematisch darstellt, sollte es bei den sonderpädagogischen Erziehungsmaßnahmen sowohl in der Regelschule (Kleinklassen, Förderkursen usw.) als auch in der eigenständigen Schule für Lernbehinderte keine geschlechtsspezifisch unterschiedliche und getrennte Erziehung geben, und zwar aus verschiedenen Gründen:

1. Wirtschaftlich kann Ägypten es sich nicht leisten, für eine kleine Zahl von lernbehinderten Jungen und Mädchen getrennte Kleinklassen bzw. Förderkurse einzurichten,
2. eine gemeinsame schulische Erziehung bereitet ja beide Geschlechter auf das gemeinsame Leben und Arbeiten vor und wird als zeitgemäßes Erziehungsprinzip angesehen und
3. es muß ein politisches Ziel sein, besonders in Ägypten bzw. in den anderen arabischen Ländern die Bildungsgefälle zwischen den beiden Geschlechtern (s. Kap. 4, Bildung der Mädchen; das Analphabetentum in Ägypten und in den arabischen Ländern) abzubauen; dazu kann Koedukation wesentlich beitragen.

9.5.1 Modell

Hier wird versucht, ein Modell zur Förderung Lernbehinderter zu erstellen. Zur Verdeutlichung des Versuchs läßt sich folgendes Modell abgestufter Maßnahmen entwickeln, bei dem die Frühförderung (bzw. Vorschulerziehung) und die Verbesserung des Unterrichts in der Regelschule am Anfang, die Lernbehindertenschule am Ende steht.

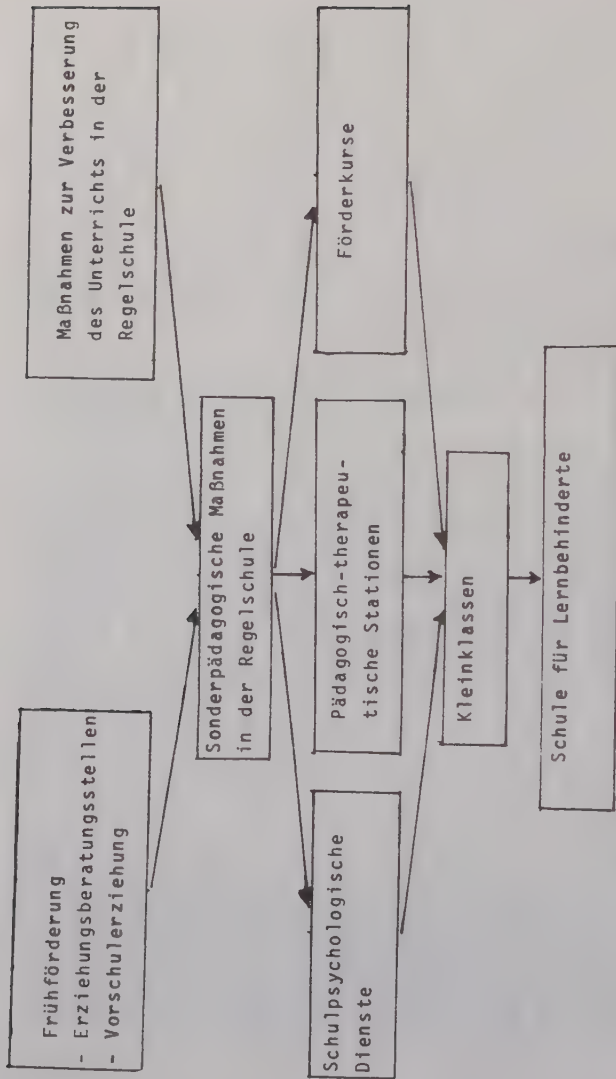


Abb. 11: Modell zur Abstufung von Fördermaßnahmen für Lernbehinderte

Während Pädagogisch-therapeutische Stationen, Förderkurse und Kleinklassen parallel zur Grundschule bzw. in dieser Schule laufen sollten, müßte die Schule für Lernbehinderte eine eigenständige Schule sein:

Schul- jahr	Oberstufe (Berufs- schule)	Mittelstufe	Grundstufe
12			
11	Schule für		
10			
9	Lern-		
8	behinderte		
7			
6			
5			
4			
3			

Abb.: 12 b

Schul- jahr	Fördermaßnahmen
6	Kleinklassen
5	Päd.-therap. Stationen
4	Förderkurse
3	
2	
1	

Abb.: 12 a

So könnten die Jahrgangsstufen der Schule für Lernbehinderte folgendermaßen gegliedert werden:

- Grundstufe: 3. - 6. Jahrgangsklasse
- Mittelstufe: 7. - 9. Jahrgangsklasse
- Oberstufe: 10. - 12. Jahrgangsklasse (berufliche Bildung).

Es ist empfehlenswert, nach einer Verlängerung der Schulpflichtzeit zu streben. Auch wenn es in Ägypten weitgehend an Geld, an qualifiziertem Personal und unter anderem an Lehrmitteln mangelt, scheint eine Verlängerung der Schulpflichtzeit wenigstens für die Schule für Lernbehinderte unerläßlich. Es hat sich erwiesen, daß Lernbehinderte eine größere Reaktionsrate bis zum Lernerfolg haben. Infolgedessen benötigen sie auch mehr Zeit, um ein Lernziel zu erreichen.

Da die Behinderung Lernbehinderter nicht vom Lernen und von der Schule isoliert zu betrachten ist, kann die Schule für Lernbehinderte nicht ohne Bezug zum allgemeinen Schulsystem konzipiert werden.

Die Schule für Lernbehinderte sollte hier als Einheit angesehen werden. Zu ihrer Aufgabe gehört vornehmlich, den Lernbehinderten die Möglichkeit zu geben, Schulabschlüsse zu erreichen. Besonders auf der Oberstufe sollte sie Berufsausbildungsmöglichkeiten anbieten.

Aus dem pädagogischen Grund, daß Lernbehinderte mehr Unterricht und mehr spezifisch sonderpädagogische Betreuung und somit selbstverständlich auch mehr Zeit in Anspruch nehmen, ist es empfehlenswert, die Schule für Lernbehinderte als Ganztagschule zu konzipieren.

Durch Differenzierung der Lerninhalte in einer Ganztagschule könnten dem lernbehinderten Schüler mehr Chancen auf lern- und sozialspezifischen Ebenen geschaffen werden.

In der Grundstufe (3. - 6. Klasse) sowie in der Mittelstufe

(7. - 9. Klasse) sollten neben den allgemeinbildenden, theoretischen Fächern auch polytechnische, praktische Fächer (wie Werken, Handarbeiten usw.) unterrichtet werden, die der Vorbereitung auf berufliche Bildung in der Oberstufe (10. - 12. Klasse) dienlich sein können.

Von maßgebender Bedeutung ist der Grundsatz der Individualisierung im Unterricht. Daher sollte die Klassenfrequenz im allgemeinen niedrig sein. Für die Unterstufe sollte die Zahl 15, die Mittelstufe 18 und die Oberstufe 20 nicht überschritten werden.

Die Schüler, die in der besonderen Lernbehindertenschule unterrichtet werden sollen, lassen sich allgemein beschreiben als solche Kinder, die zwar schulfähig, aber infolge soziokultureller Benachteiligungen dem Unterricht in der Regelschule nicht zu folgen vermögen und daher einer Sonderbeschulung bedürfen. Geistigbehinderte sollten nicht zu dieser Gruppe gezählt werden.

Durch ihre Beobachtung in der 1. und 2. Klasse der Grundschule können Grundschullehrer mit Hilfe des Schularztes feststellen, ob das Kind in der Regelschule weiter gefördert werden kann.

Kann ein Kind dem Unterricht in der Grundschule nicht folgen, so sollten nach spätestens zwei Jahren Grundschullehrer, Schularzt und Schulbehörde die Aufnahme in die Schule für Lernbehinderte vorschlagen. Daher sollte die Schule für Lernbehinderte für solche Kinder mit der dritten Klasse anfangen. Da die Grundschüler in Ägypten bis in die vierte Klasse automatisch versetzt werden und da sie erst am Ende des 4. Schuljahres eine Prüfung ablegen müssen, taucht dann das Sitzenbleiberproblem auf (s. Kap. 4). Sollte ein Schüler, auch nach der Wiederholungsmöglichkeit, die den Schülern zugesichert ist, die Prüfung nicht bestehen, sollte er nach sorgfältig und exakt getroffenen schulpädagogischen und ärztlichen Maßnahmen in die 5. Klasse der Schule für Lernbe-

hinderte aufgenommen bzw. versetzt werden.

Genauso wie in der Bundesrepublik Deutschland (s. Kap. 8, besonders 8.5.2) sollten lernschwache Grundschüler, die eine Klasse maximal zweimal wiederholt haben, in die nächste Klasse der Lernbehindertenschule versetzt werden. Wenn lernschwache Grundschüler in der DDR dagegen in dieselbe Klasse der Hilfsschule aufgenommen werden (s. Kap. 8.5.2), so wird die psychische und soziale Situation der Nichtversetzten mehr belastet. Denn mit der Zuweisung eines Schülers in die nachrückende Klassenstufe gerät er in eine psychisch ungünstige Situation. Die Erwartung, ihn aus einer durch Mißerfolg und Angst ungünstigen Lage herauszunehmen, bleibt unerfüllt. Die Nichtversetzung wird daher als Strafe bzw. persönliches Versagen wahrgenommen.

Da es in den meisten Grundschulen in Ägypten an Schulärzten sowie an Psychologen fehlt, empfiehlt es sich, das lernschwache Kind mit einem detaillierten, sorgfältigen und genau geprüften Bericht zur Bezirksgesundheitsstelle, die in fast jeder Groß- und Kleinstadt zu finden ist, zu schicken. Günstig wäre natürlich, die Grundschulen mit Schulärzten zu versorgen.

Absolventen der Psychologie-Sektion der Universitäten in Ägypten, die praktisch als Gymnasiallehrer eingestellt werden, könnten auch als Psychologen an Grundschulen arbeiten. Für sie könnten Fortbildungskurse - z.B. in Entwicklungspsychologie - durchgeführt werden.

Bei den verwendeten Beurteilungsmethoden sollten die Lehrer vor allem dann die individuellen Lernsituationen von Kindern berücksichtigen. Bewertungssysteme dürfen sich nicht nach Intelligenztestergebnissen richten (s. Kapitel 8).

Auf jeden Fall müßte die Notwendigkeit der Aufnahme in die Schule für Lernbehinderte exakt nachgewiesen, begründet und lückenlos überprüft werden. Dabei sollte die Stellungnahme

der Eltern bzw. der Erziehungsberechtigten berücksichtigt werden. Empfehlenswert ist hier die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften an Grund- und Sonderschulen.

Hinsichtlich der Rückführung Lernbehinderter in die Regelschule müßte vor allem beachtet werden, daß eine Rückführung nur sinnvoll ist, wenn die pädagogischen und psychologischen Voraussetzungen schon erfüllt und die Rückstände des Schülers sowie seine sozialen Störungen abgebaut sind. Da es sich erwiesen hat, daß Rückschulung in der Praxis - obwohl die Rückführung Lernbehinderter z.B. in der Bundesrepublik Deutschland rechtlich möglich ist (s. Kap. 8) - nur in seltenen Fällen praktikierbar ist, kann man deshalb davon ausgehen, daß der überwiegende Teil der Schüler an Lernbehindertenschulen immer noch auf diese Sonderschule angewiesen ist. Es ist daher mit gewisser Rücksicht auf lernbehinderte Schüler zu empfehlen, die Schule für Lernbehinderte weder als "Bewahranstalt" noch als "Grundschulersatz" oder als "Entlastungsinstitution" anzusehen, sondern als eigenständige, unerläßliche Schule, die ihren Schülern durch ihre besonderen Erziehungsmaßnahmen optimale Erziehung und Bildung zusichern kann und somit auch ihre Berechtigung hat.

Eigentlich ist die Rückführung Lernbehinderter in die Regelschule ein eigenes Problemfeld. Geeignet könnte eine Oberlegung sein, die für eine stufenweise (erst Stunden, später Tage, dann endgültig) durchgeführte Rückführung plädiert.

9.5.2 Der Unterricht in der Schule für Lernbehinderte

Hinsichtlich der Leistungsgruppierung soll die Schule für Lernbehinderte versuchen, über das Ausmaß einer Jahrgangsklasse hinaus eine möglichst homogene Schülergruppe zu bilden.

Besonders ausgebildete Lehrer sind das Merkmal, das den Un-

terrichtet an der Schule für Lernbehinderte von den allgemeinen Schulen unterscheidet. Sonderschullehrer müssen dann eine Qualifikation für den Unterricht erwerben.

Den Bedürfnissen der lernbehinderten Kinder entsprechend, muß mindestens ein besonderes Lehrkonzept existieren, das dem reduzierten Lerntempo von Lernbehinderten entgegenkommt. Bedingt durch das Lernverhalten lernbehinderter Schüler sollte alles Lernen überwiegend auf die individuellen Fähigkeiten eingehen, Erlebnisinhalte schaffen, Lernimpulse durch praktische, konkrete Lerninhalte anbieten.

Bei der Planung von Unterrichtseinheiten für die Lernbehindertenschule sollte beachtet werden,

- daß der Lerngegenstand für den Schüler Bedeutung hat,
- daß Sachzusammenhänge zwischen Lerngegenstand und Umwelt existieren (praktischer Lebensbezug),
- daß die Lernziele auf den Lerninhalt Bezug nehmen,
- daß die Einbeziehung der Lernvoraussetzungen Interessen und Bedürfnisse der Lernenden berücksichtigt und
- daß Lerninhalte sowie Lernziele den Fähigkeiten des Schülers entsprechen.

Der Unterrichtsgegenstand sollte auf die Schüler abgestimmt sein, so daß sie vom Lerngegenstand angesprochen und von der Notwendigkeit des neuen Wissens und Könnens überzeugt werden. Ein Bildungskonzept für die Schule für Lernbehinderte müßte das Gleichgewicht zwischen lebensnotwendigem Wissen und Können und dem, was dem lernbehinderten Schüler bzw. seinen Fähigkeiten zumutbar ist, wiederherstellen. Vor allem sollte der Unterricht in der Schule für Lernbehinderte mit seinem aufgabenorientierten Lernen im Projektverfahren als Experiment gestaltet werden. Berücksichtigt werden sollten auch die jeweilige konkrete Kommunikation der Lernbehindertengruppe und des schulischen Bedingungsfelds. Ein Lehrkonzept für Lernbehinderte darf keineswegs mit hierarchischen Lernzielen und Lernleistungskontrollen belastet werden, eher

sollte es ein offenes Arrangement von Lernsituationen und -materialien beinhalten. Dabei sollten Inhalte und Methoden ausgesucht werden, die vermutlich zum Erwerb angestrebter Verhaltensweisen beitragen, denn Lernen zielt letztlich auf Verhaltensänderung. So sollten bei der Auswahl von Lesetexten z.B. folgende Kriterien berücksichtigt werden:

- Ob der Text oder der Lesestoff Lesemotivation fördert,
- ob er Konkretes enthält,
- ob er sich auf menschliches Zusammenleben, wie auf Beruf usw. bezieht.

Entscheidend dabei ist nicht der Umfang des vermittelten Wissens, sondern die Verwendbarkeit dieses Wissens und somit der in der Schule erworbenen Kenntnisse und Fertigkeiten im späteren Leben. Eine zukünftige Arbeits- und Lebensanpassung ist daher in solchen Lehrplänen zu berücksichtigen.

Auch besondere Unterrichtsmethoden für die Schule für Lernbehinderte sind unentbehrlich. Folgende methodische Prinzipien müssen beachtet werden:

- Schrittweise aufbauendes, häufig wiederholendes Unterrichtsvorgehen,
- Anschaulichkeit des Unterrichts,
- Berücksichtigung der konkreten Bedürfnisse des Kindes (Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts),
- Anknüpfung an die Umwelt und das soziale Leben.

Vor allem müssen die erforderlichen Voraussetzungen für eine Differenzierung im didaktischen Angebot vorhanden sein, denn die Inter- und intraindividuellen Unterschiede der Lernbehindertenschüler sind sehr groß. Daher benötigen sie auch mehr Differenzierung im Lernangebot.

Ein wichtiges sonderpädagogisches Prinzip ist die Anbahnung einer optimalen Persönlichkeitsverwirklichung. Da lernbehinderte Kinder besonders der freundlichen Ermutigung und der Anerkennung bedürfen, ist diesen Kindern ein reiches Lob zu spenden. Erziehungsmittel, wie z.B. Strafe, die nur körperli-

che und seelische Schäden verursachen, dürfen auf keinen Fall verwendet werden.

Auch bei der Leistungsbeurteilung der Schüler ist es ein sonderpädagogisches Anliegen, die traditionellen Systeme der Notengebung, die häufig kritisiert worden sind und sich als fragwürdig erwiesen haben, gerade bei lernbehinderten Schülern nicht anzuwenden. Durch dauernde Beobachtungen und kontrollierte Erfahrung der Lehrer mit seinen Schülern könnte er beurteilen, ob sie sich insbesondere in ihrem Verhalten, Können und Wissen haben ändern können. Oberdies müßte die Schule in der Lage sein, die Leistungen eines Schülers in einem Fach oder in einer Fähigkeit unabhängig von einem anderen objektiv zu erfassen. Folgende Gesichtspunkte sollte die Leistungsbeurteilung in der Schule für Lernbehinderte berücksichtigen:

Lese-, Schreib- und Rechenfertigkeiten, Problemlösen, Beurteilungsfähigkeit, logisches Denken, Schul- bzw. Sozialverhalten usw. Empfehlenswert ist eine Interdisziplinäre Zusammenarbeit von Pädagogen, Psychologen und Medizinern, die den lernbehinderten Schülern zugute kommt.

Die Bereitstellung von besonderen Medien und Unterrichtsmitteln ist für den erfolgreichen individuellen Lernprozeß von großer Bedeutung. Auch Unterrichtsmittel müssen dem langsamen Lerntempo lernbehinderter Kinder angepaßt werden. Die Sonderschullehrer können vielfältige Unterrichtsmittel einsetzen oder auch selbst entwickeln.

9.5.3 Berufliche Bildung Lernbehinderter

Besonders in einem Land wie Ägypten, das vor allem auf eine wirtschaftliche Entwicklung sehr stark angewiesen ist (s. wirtschaftliche Analyse) und besonders in einer Zeit, wo sich Wissenschaft und Technologie in einer zunehmenden

Schnelligkeit entwickeln und daher Leistungsorientierung fördern, erweist sich die Berufsvorbereitung Lernbehinderter als sehr notwendig.

Wenn die Berufsbildung den Nichtbehinderten zugesichert ist, ist es nur gerecht, Lernbehinderten gemäß ihrem Recht auf Bildung eine berufliche Bildung anzubieten. Denn sie haben überhaupt nicht die Möglichkeit bzw. die Fähigkeit dazu, ihre Bildung fortzusetzen. Somit haben Lernbehinderte ungünstige Berufsaussichten und eine unsichere Zukunft, was ihre Integration gefährdet. Daher ist eine vielseitige Ausbildung für Lernbehinderte eine sichere Basis für ihre Laufbahn und ihr Vorwärtstkommen.

Daß sich der Staat bzw. die dafür zuständigen Behörden um lernbehinderte Kinder und Jugendliche sowohl in der Schulzeit als auch über die Schulzeit hinaus gleichmäßig kümmern, sollte eine selbstverständliche Aufgabe sein. Darum sollten den Lernbehinderten in Ägypten angemessene Ausbildungsmöglichkeiten angeboten werden. Die Oberstufe (Kl. 10-12) in dem vorliegenden Modell zur Errichtung einer institutionalisierten Lernbehindertenschule könnte als Berufsbildungsstufe konzipiert werden. Die Schüler hätten ja vorher in den 9 Jahrgangsklassen neben den theoretischen Schulfächern auch polytechnische, praktische Fächer im Sinne der Vorbereitung auf die berufliche Bildung gelernt. Das Lehrkonzept könnte also eine optimale berufliche Bildung lernbehinderter Jugendlicher anstreben. Dies wäre die notwendige Grundlage für eine optimale Berufslaufbahn Lernbehinderter, da sie mit dem Schulabschluß der 9. Klasse nichts anfangen können. In der Oberstufe der Lernbehindertenschule sollte daher vor allem ein vielseitiges Ausbildungsangebot geschaffen werden, das viele Berufsfelder (wie z.B. Werken, Handwerken, andere angemessene Tätigkeiten) ermöglicht. Genauso wie beim Unterrichtsverfahren der Unter- und Mittelstufe der Lernbehindertenschule sollte auch der Unterricht in der Oberstufe an-

schaulich sein. Durch konkrete Beispiele, durch Oben und Wiederholen und mit Hilfe der Verwendung von geeigneten Lehr-, Lern- und Arbeitsmitteln könnten günstige Voraussetzungen für optimale berufliche Bildung geschaffen werden und somit könnte die Integration Lernbehinderter in allen gesellschaftlichen Bereichen erreicht werden. Ebenso sollte die Wechselbeziehung zwischen Lernbehinderten und ihrer Umgebung positiv und bewußt gestaltet werden.

9.6 Ausbildung der Sonderschullehrer

Der Sonderschullehrer ist ein tragender Pfeiler der sonderpädagogischen Maßnahmen.

Da die Aufgaben im Sonderschulwesen so groß sind, müßten in Ägypten genügend qualifizierte Sonderschullehrer für die Aufgabe gefunden werden. Daher sollte großen Wert auf eine fortschrittliche Ausbildung des Sonderschullehrers - insbesondere des Lernbehindertenlehrers - gelegt werden.

Aufgrund fehlender Sonderschullehrer in Ägypten (s. Kap. 5), müßte sich eine sonderpädagogische Ausbildung anbieten. Wie in deutschsprachigen Ländern, sollte die Ausbildung auch in Ägypten an den Pädagogischen Hochschulen stattfinden.

Weil der Sonderschullehrer die Behinderungsart seiner Schüler genau und differenziert kennen muß, was sein pädagogisches Handeln grundlegend bestimmt, müßte die Ausbildung für Sonderschullehrer in Ägypten folgendes umfassen:

- Das sonderpädagogische Studium (Blindenpädagogik, Gehörlosenpädagogik, Lernbehindertenpädagogik). Differenzierte Sonderpädagogik wie in deutschsprachigen Ländern kann sich Ägypten im Moment nicht leisten. Darum sollte man vorläufig den für ägyptische Verhältnisse ausbaufähigen sonderpädagogischen Fächern den Vorzug geben.
- Fachdidaktik der gewählten Fachrichtung

- schulpraktische Ausbildung.

Weil das Fach "Sonderpädagogik" in Ägypten in den Anfängen steht, sind Dozenten für die verschiedenen Fachrichtungen erforderlich.

Zwar erwerben sich manche Realschul- und Gymnasiallehrer, die ihre Ausbildung fortsetzen wollen, das "Special Diploma", aber sie unterrichten weiter in ihren Schulen.

Sogenannte "Sonderschullehrer" in Ägypten sind Grundschullehrer mit zusätzlichen Kursen in "Sonderpädagogik", die von Gymnasiallehrern mit "Special Diploma" gestaltet werden (s. Kap. 5).

Als vorübergehende Lösung zur Ausbildung der Sonderschullehrer könnte man versuchen, Grundschullehrer bzw. Realschullehrer und Gymnasiallehrer für eine zusätzliche, berufsbegleitende Ausbildung zu gewinnen.

Danach könnte man anfangen, Studierende nach dem Abitur in einem Vollzeitstudium der Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule auszubilden.

Für die berufsbegleitende Ausbildung zum Sonderschullehrer sollten Kurse an der Pädagogischen Hochschule von auf dem Gebiet der Sonderpädagogik spezialisierten Fachleuten abgehalten werden. Parallel sollten an den Pädagogischen Hochschulen Sonderpädagogische Abteilungen (Sections) für Sonderschullehrerausbildung errichtet werden.

Die Ausbildung müßte neben Kursen auch Hospitationen (z.B. in den vorhandenen Sonderschulen für Behinderte, und später in ausgebauten Schulen für Lernbehinderte) umfassen, damit die Theorien in der Praxis reflektiert werden können. Theorie und Praxis sind in der Ausbildung unlösbar aufeinander bezogen.

Zum Bild des Sonderschullehrers sollten u.a. gehören:

- Er sollte seine Einstellung zum Lehrerberuf, zum Kind und zur Schule überprüfen;
- er sollte mit seinen Aufgaben als Vermittler von Kultur-

techniken und Werthaltungen sowie als Erzieher und Berater bekannt gemacht werden;

- er sollte seinen Schülern gegenüber geduldig und freundlich sein;
- bei der Darbietung des Unterrichts bzw. des Stoffes sollte er die Anschaulichkeit, die Aneignung und die sorgfältige Verarbeitung des Stoffes berücksichtigen;
- wünschenswert, aber auch erforderlich, wäre, daß der Sonderschullehrer oft Kontakt mit den Eltern aufnimmt, seine Schüler im elterlichen Haus aufsucht, um Gelegenheit zur Rücksprache mit den Eltern zu finden.

Neben dem Sonderschullehrer werden auch weitere Personengruppen an Sonderschulen benötigt:

- Lehrer für Fachpraxis
- Pädagogische Assistenten
- Fachpersonal (wie Psychologe, Sozialpädagoge).

Für diese pädagogischen Fachkräfte sollte es ebenfalls eine entsprechende Ausbildung geben. Fachliche Qualifikation zu erwerben wäre unerläßlich. Die Ausbildung im Hauptfach sollte an fachspezifischen Fakultäten, die der erziehungswissenschaftlichen Fächer an Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten bzw. Pädagogischen Hochschulen stattfinden. So sollte die Ausbildung im allgemeinen folgende Fächer umfassen:

- Studium des Hauptfaches, das sich je nach Spezialisierung unterscheidet, und die Methodik,
- Studium der Fachdidaktik bzw. Praktika des Hauptfaches,
- Zusätzliches Studium der Sonderpädagogik (Einführung in die Sonderpädagogik und Erziehungswissenschaften, Einführung in Psychologie und Soziologie).

Für das gesamte Personal an Sonderschulen wären Fortbildungsmaßnahmen erforderlich. Weiterhin sind regelmäßige Kurse zur Erweiterung und Vertiefung der pädagogischen und psychologischen Berufsausbildung der Sonderschullehrer empfeh-

lenswert. Ohne Vor- und Fortbildung zum Sonderschullehrer (Sonderpädagogen) wäre eine Entstehung eines Sonderschulwesens in Ägypten nur eine reine Theorie.

Resümee

In der vorliegenden Arbeit wurden die sich auf das ägyptische Bildungswesen auswirkenden Faktoren analysiert. Dabei wurden nicht nur die pädagogischen und die bildungsorganisatorischen Probleme, sondern auch immer die damit eng zusammenhängenden wirtschaftlichen und sozialen Probleme aufgezeigt, ohne die die pädagogische Krise, in der sich heute das ägyptische Bildungswesen befindet, nicht verständlich wäre. Aus den verschiedenen wissenschaftlichen Analysen der religiösen, sozialen, wirtschaftlichen, geschichtlichen und pädagogischen Faktoren konnte man schließen, daß vor allem das allgemeine Bildungswesen in Ägypten einer grundlegenden Reform unterzogen werden muß. Bei der Umstrukturierung der Regelschule müssen die pädagogisch-psychologischen Grundlagen und Prinzipien beachtet werden. Um aus den entwickelten, sich wandelnden europäischen Schulsystemen Erkenntnisse zu gewinnen, mußten die allgemeinen Schulsysteme deutschsprachiger Länder (in der Bundesrepublik Deutschland, der DDR, der Schweiz und in Österreich) im Vergleich dargelegt werden.

Lerngestörten und lernbehinderten Kindern, die sich eigentlich als Produkt ungünstiger schulischen und häuslichen Bedingungen gezeigt haben, stehen in Ägypten kaum sonderpädagogische Fördermaßnahmen zur Verfügung. Sie schließen sich daher an die große Masse von Analphabeten an. Lernbehinderte Kinder und Jugendliche, die einer sonderpädagogischen Förderung bedürfen, müssen Hilfe und Zuwendung erfahren. Daher wurde in der vorliegenden Arbeit der Versuch gemacht, eine institutionalisierte Lernbehindertenpädagogik in Ägypten zu konstruieren. So wurde die Schule für Lernbehinderte in deutschsprachigen Ländern - daneben auch die anderen Sonderschultypen im Abriß - im relativ ausführlichen Vergleich dargelegt. Daraus wurde ein Modell herauskristallisiert.

Durch den Ausbau von Lernbehindertenschulen - zunächst Kleinklassen, Förderkursen usw. - und durch die Heranbildung von Sonderschullehrern und therapeutischem Personal könnte für lernbehinderte Kinder und Jugendliche ein optimaler schulischer Lernprozeß garantiert werden. Sie könnten dann auf eine erfolgreiche, sinnvolle Lebensführung vorbereitet werden.

Aus der Analyse des deutschsprachigen Sonderschulwesens wurden hier Einsichten vermittelt, die uns in Ägypten beim Aufbau des Schulwesens und bei der Errichtung einer institutionalisierten Lernbehindertenpädagogik von Nutzen sind, auch wenn nicht alle deutschen Verhältnisse unbedingt auf Ägypten bzw. auf die anderen arabischen Länder übertragen werden können.

Eine Konstruierung eines Sonderschulwesens setzt aber vor allem folgende Grundlagen voraus:

- Mehr Zuwendung seitens der ägyptischen Regierung für behinderte - besonders lernbehinderte - Kinder,
- günstigere finanzielle Voraussetzungen, um ein Sonderschulwesen finanzieren zu können,
- hochqualifizierte Sonderschullehrer und pädagogisches Personal, die an den Pädagogischen Hochschulen ausgebildet werden müssen.

Da es sich aus den vorliegenden Ausführungen erwiesen hat, daß diese Voraussetzungen in Ägypten mangelhaft sind, läßt sich eine wissenschaftliche Zusammenarbeit auf dem Gebiet Sonderpädagogik zwischen der Bundesrepublik Deutschland und Ägypten vorschlagen. Qualifizierte, erfahrene, deutsche Experten und Fachleute können Ägypten besonders auf fachlicher, methodisch-didaktischer Ebene sowie für die Ausbildung ägyptischer Sonderschullehrer ratend beistehen und somit die Basis der Errichtung eines Sonderschulwesens in Ägypten sein. Eine solche Zusammenarbeit ist offensichtlich für Ägypten **vorteilhaft** und wünschenswert.

Schließlich wünscht sich der Verfasser, daß diese Dissertation - er wird sie ins Arabische übersetzen - nicht nur in Ägypten, sondern auch im ganzen arabischen Raum Resonanz auslöst.

Literaturverzeichnis

Aab, Johanna; Pfeifer, T.; Reiser, H. und Rockemer, H.G.: Sonderschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit. Für eine Revision der Sonderpädagogik. München 1974.

Aab, J.: Leistungsschwache Grundschüler. In: Iben, G. (Hrsg.): Heil- und Sonderpädagogik. Einführung in Problembe-
reiche und Studium. Kronberg 1975, 3-7.

ʿAbbūd, ʿAbdalḡanī: دراسة مقارنة لتاريخ التربية - القاهرة ١٩٧٨.

Dirāsa muqārina li-tā'riḡ at-tarbiya. Kairo 1978. (Verglei-
chende Studie über die Geschichte der Erziehungswissen-
schaft, arab.)

ʿAbdaddā'im, ʿAbdallāh: التخطيط التربوي - أصوله وأساليبه الفنية
وتطبيقاته في البلاد العربية - بيروت ١٩٧٢.
at-Taḡṡīt at-tarbawī. Uṣūluḡu wa-asālībuhū l-fannīya wa-taṡ-
bīqātūḡu fī l-bilād al-ʿarabīya. Beirut 1972. (Die Planung
für das Erziehungswesen in den arab. Ländern, arab.)

ʿAbdaddā'im, ʿAbdallāh: التربية عبر التاريخ - من العصور القديمة
حتى أوائل القرن العشرين - بيروت ١٩٧٤.

at-Tarbiya ʿabr at-tā'riḡ. Min al-ʿuṣūr al-qadīma ḡatta
awā'il al-qarn al-ʿiṣrīn. Beirut 1974 a. (Geschichte der
Pädagogik von den Anfängen bis ins 20. Jh., arab.)

ʿAbdaddā'im, ʿAbdallāh: الثورة التكنولوجية في التربية
العربية - بيروت ١٩٧٤.

at-Taṡaṡ at-taknūlūḡīya fī t-tarbiya al-ʿarabīya. Beirut
1974 b. (Die geistigen Voraussetzungen der "technischen Re-
volution" in den arab. Ländern, arab.)

ʿAbdaddā'im, ʿAbdallāh: التربية في البلاد العربية - حاضرها
ومستقبلها - بيروت ١٩٧٤.

at-Tarbiya fī l-bilād al-ʿarabīya. ḡāḡiruhā wa-muṡkilātuhā
wa-mustaqbaluhā. Beirut 1974 c. (Das Erziehungswesen in den
arab. Ländern. Problemstellung und Lösung, arab.)

ʿAbdalḡāqī, Zaidān: علم الاجتماع الريفي والقرى المصرية - القاهرة ١٩٧٤.

ʿIlm al-iḡtimāʿ ar-rīfī wal-qura al-miṡrīya. Kairo 1974.
(Die Soziologie des ägypt. Landlebens, arab.)

أمر المجتمع الـ سلامي والمجتمع الشيوعي .
القاهرة ١٩٧٥ .

Usus al-muğtama^c al-islāmī wal-muğtama^c aš-šuyū^cī. Dirāsa muqārīna. Kairo 1975. (Vergleichende Studie über den Aufbau der islamischen Gesellschaft und der Gesellschaft im Kommunismus, arab.)

المرأة بين الدين والمجتمع . القاهرة ١٩٧٧ .

al-Mar'a bain addīn wal-muğtama^c. Kairo 1977. (Zur soziologischen Stellung der Frau in den islamischen Ländern, arab.)

المرأة والتنمية في مصر . القاهرة ١٩٧٩ .

al-Mar'a wat-tanmiya fī Miṣr. Kairo 1979. (Die Frau und die Entwicklung in Ägypten, arab.)

التحولات الاقتصادية والـ اجتماعية في
الريف المصري . القاهرة ١٩٧٨ .

at-Taḥawwulāt al-iqtisādīya wal-iğtimā'īya fī r-rīf al-miṣrī (1952-1970). Kairo 1978. (Die wirtschaftliche und gesellschaftliche Entwicklung in Unterägypten 1952-1970, arab.)

القرية المعاصرة بين الـ صلاح والثورة .
القاهرة ١٩٧٥ .

al-Qarya al-mu'āṣira bain al-islāh wat-taura. Kairo 1975. (Das ägypt. Dorf seit den Reformen des 9. Sept. 1952 bis zum Jahre 1969, arab.)

أثر السوق الأوروبية المشتركة
على إقتصاديات جمهوريات مصر العربية . القاهرة ١٩٧٤ .

Atar as-sūq al-ūrubīya al-muṣtaraka 'alā iqtisādīyāt Ġumhūrīyat Miṣr al-ʿArabīya. Kairo 1974. (Über die Auswirkungen der EWG auf die Wirtschaft Ägyptens, arab.)

المسألة الزراعية في الدول النامية وتجربة
الـ صلاح الزراعي في مصر . القاهرة ١٩٧٣ .

al-Mas'ala azzirā'īya fī d-duwal an-nāmiya wa tağribat al islāh azzirā'ī fī Miṣr. Kairo 1973. (Über die Agrarwirtschaft und ihre Reform in den Entwicklungsländern, speziell in Ägypten, arab.)

تربية الطفل المعوق .
دراسة نفسية تربوية للأطفال غير العاديين . القاهرة ١٩٧٩ .

أحمد الماڠي، أحمد، ل.: تربية الطفل المعوق .
دراسة نفسية تربوية للأطفال غير العاديين . القاهرة ١٩٧٩ .

tarbiat at-tifl al-mu'awaq. Dirāsa nafsīya tarbawīya lel-atfāl ġair al-ġadiyīn. Kairo 1979. (Erziehung des behinderten Kindes, arab.)

Abdel-Malek, A.: Ägypten. Militärgesellschaft. Das Armeeregime, die Linke und der soziale Wandel unter Nasser. Frankfurt/M. 1971.

Abdullah, M.S.: Die islamische Frau zwischen Tradition und Emanzipation. In: Fitzgerald, M.; Khoury, A. u. Wanzura, W. (Hrsg.): Islam und westliche Welt. Mensch, Welt, Staat im Islam. Wien. Köln 1977, 31-57.

Abdullatif, T.: Ziele, Prozesse und Auswirkungen der Agrarreformen in Kairo, der Volksrepublik China und Ägypten. (Diss.) Göttingen 1973.

Abē, Ilse: Zum Problem der Aggressivität in der heilpädagogischen Literatur. In: Abē, Ilse u.a. (Hrsg.): Kritik der Sonderpädagogik. Gießen 1973, 185-302.

Abu-Laban, B. und Abu-Laban, Sharon Mc Irvin: Education and Development in the Arab World. The Journal of Developing Areas No. 31, 1976, 285-304.

Abun-Nasr, J.: Islam und Sozialismus in Afrika. Z. f. Kulturaustausch. Hrsg. vom Institut für Auslandsbeziehungen. Tübingen, 29. Jg., 1979, 412-418.

Ādawī, Ibrāhīm Aḥmad al-: مصر الاسلامية . مقوماتها العربية وريالتها الحضارية . القاهرة ١٩٧٥

Miṣr al-islāmīya. Muqawwamātuḥā l-ʿarabīya wa-risālatuḥā l-ḥaḍārīya. Kairo 1975. (Die Rolle des islamischen Ägypten, arab.)

Aebersold, Charlotte: Ober den Zusammenhang zwischen Lernbehinderung und Familiendynamik. In: Bürli, A. (Hrsg.): Sonderpädagogische Theoriebildung. Vergleichende Sonderpädagogik. Luzern 1977, 39-43.

Aebli, H.: Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen. In: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Bd. 4, Stuttgart 1974, 151-191.

Agency of Educational Documentation and Information: The Arab Republic of Egypt. Kairo 1977.

Aḥmad, Luṭfī Barakāt: التربية ومشكلات المجتمع . القاهرة ١٩٧٨

at-Tarbiya wa-muṣkilāt al-muḡtamaʿ. Kairo 1978 a. (Die Pädagogik und die Probleme der Gesellschaft, arab.)

Aḥmad, Luṭfī Barakāt: الفكر التربوي في رعاية الطفل الكفيف • القاهرة ١٩٧٨

al-Fikr at-tarbawī fī riḡāyit aṭ-ṭifl al kaḡf. Kairo 1978 b. (Ober die Betreuung des blinden Kindes, arab.)

Aḥmad, Nāzīlī Ṣālīḥ: حول التعليم العام ونظمه • دراسات • القاهرة ١٩٧٥

Ḥaul at-taʿlīm al-ḡāmm wa-nuḡumihi. Dirāsāt muqārīna. Kairo 1975. (Studien zur Pädagogik, arab.)

Aḥmad, Nāzīlī Ṣālīḥ: التربية والمجتمع • القاهرة ١٩٧٨

at-Tarbiya wal-muḡtamaʿ. Kairo 1978. (Das Erziehungswesen und die Gesellschaft, arab.)

Aḥmad, Saʿd Mursī u. ʿAlī, S.I.: تاريخ التربية في مصر • القاهرة ١٩٧١

Taʿrīḥ at-tarbiya fī Miṣr. Kairo 1971. (Geschichte des Erziehungswesens in Ägypten, arab.)

Ahmed, M.: Analyse der Ausbildung und Situation der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft Ägyptens unter den Bedingungen einer sich wandelnden Gesellschaft. (Diss.) Münster 1972.

Ahmed, M.: Die Tagung der "Internationalen Expertengruppe über Erwachsenenbildung und Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung arabischer Staaten". In Sirs-el-Layyan, Ägypten 1975. Orient, Z. des Deutschen Orient-Instituts. Opladen, 17. Jg., 1976, Heft 1, 12-15.

Ahmed, M.: Islam: Hoffnung in den Obermenschen. Der Spiegel 33. Jg., N. 15. April 1979, 160-168.

Ahmed, N.: Islam; 60 Fragen und Antworten. Zürich 1962.

Akrawi, M. u. El-Koussy, A.: Recent Trends in Arab Education. International Review of Education. Verein Arab Republic, N. 2/1971, 181-197.

Aḥwānī, Aḥmad Fuʿād, al-: التربية في الإسلام وأثر التعليم في رأي القابسي • القاهرة ١٩٥٥

at-Tarbiya fi l-Islām, au at-taʿlīm fī raʾī al-Qabṭī. Kairo 1955. (Erziehung im Islam, arab.)

CAIṭ, Saʿīd Ismāʿīl: ١٩٧٢. القاهرة. الفلسفة والتربية في التراث الإسلامي.

Dirāsāt fī t-tarbiya wal-falsafa. Kairo 1972. (Studien zur Pädagogik und Philosophie, arab.)

CAIṭ, Saʿīd Ismāʿīl: ١٩٧٤. القاهرة. الأهرام على مسرح السياسة المصرية دراسة في تطور العلاقة بين التربية والسياسة.

al-Azhar ʿalā masrah as-siyāsa al-miṣrīya. Kairo 1974 a. (Die Rolle der al-Azhar-Universität in der Bildungspolitik Ägyptens, arab.)

CAIṭ, Saʿīd Ismāʿīl: وجهة نظر في فكر إسماعيل القبط في التربية. القاهرة. ١٩٧٤.

Wiḡhat naẓar fī fikr Ismāʿīl al-Qabbanī at-tarbawī. Kairo 1974 b. (Die pragmatische Pädagogik von Ismāʿīl al-Qabbanī, arab.)

CAIṭ, Saʿīd Ismāʿīl: أزمة الفكر التربوي في مصر المعاصرة. القاهرة. ١٩٧٤.

Azmat al-fikr at-tarbawī fī Miṣr al-muʿāṣira. Kairo 1974 c. (Die Krise im pädagogischen Denken des heutigen Ägypten, arab.)

CAIṭ, Saʿīd Ismāʿīl: ١٩٧٤. القاهرة. الديمقراطية التربوية الإسلامية.

Dīmuqrāṭīyat at-tarbiya al-islāmīya. Kairo 1974 d. (Das demokratische Erziehungswesen des Islam, arab.)

CAIṭ, Saʿīd Ismāʿīl: ١٩٧٤. القاهرة. قضايا التعليم في عهد الاحتلال.

Qaḍāya t-taʿlīm fī ʿahd al-iḥtilāl. Kairo 1974 e. (Ober das ägyptische Bildungswesen 1882-1923, arab.)

CAIṭ, Saʿīd Ismāʿīl: ١٩٧٦. القاهرة. أصول التربية الإسلامية.

Usul at-tarbiya al-islāmīya. Kairo 1976. (Die Grundlagen des islamischen Erziehungswesens, arab.)

Alkazaz, A.: Arabisch-europäische Zusammenarbeit im Consulting-Bereich. Orient, Z. des Deutschen Orient-Instituts. Op-laden, 17. Jg., 1976, Heft 2, 11-13.

Alkazaz, A.: Wirtschaft im Wandel. Die arabische Welt, hrsg. von Ploetz Verlag, Freiburg/Würzburg 1978, 184-210.

Alkazaz, A.: Die deutsch-arabischen Wirtschaftsbeziehungen. Bisherige Entwicklung und Zukunftsperspektiven. Orient, Z. des Deutschen Orient-Instituts. Opladen, 21. Jg., 1980, Heft 1, 58-76.

Altstaedt, Ingeborg: Lernbehinderte. Kritische Entwicklungsgeschichte eines Notstandes. Sonderpädagogik in Deutschland und Schweden. Hamburg 1977.

Ames, L.: Kein Schulversagen mehr. Erprobte Ratschläge zur Lösung von Lernschwierigkeiten. Freiburg, Basel, Wien 1976.

Andel, H.: Nahost Report, Zahlen, Daten, Fakten. Luxemburg 1976.

Anders, M.: Problem Sonderschule. Köln 1974.

Ansprenger, F.: Afrika. Eine politische Länderkunde. Berlin 1972.

Anweiler, O.: Die Bildungsreformen in Osteuropa in ihrem internationalen Zusammenhang. Befund und Prognose. In: Anweiler, O. (Hrsg.): Bildungsreformen in Osteuropa. Stuttgart 1969, 193-203.

Anweiler, O.: Deutsche Demokratische Republik. In: Anweiler, O. u.a.: Bildungssysteme in Europa. Struktur- und Entwicklungsprobleme des Bildungswesens. Weinheim und Basel 1976, 60-75.

أقيل، فهير: التربية قديمها وحديثها • بيروت ١٩٧٤.

at-Tarbiya. Qadīmuḥā wa-ḥadīṭuḥā. Beirut 1974. (Zur Geschichte der Pädagogik und zu den Theorien der allgemeinen Pädagogik, arab.)

The Arab Educational Cultural and Scientific Organization Arab literacy and Adult Education Organization. Highlights on the Status of Literacy Programmes in the Arab countries. Kairo 1971.

The Arab Republic of Egypt: Study on the general educational requirements for access to vocational Education in the Arab R. of Egypt. Adult Education Section Literacy, Adult Education and Rural Development Division. Kairo 1980.

Arafa, N.: Die sozialen und ökonomischen Folgen der Agrarreform in Ägypten. Ergebnisse einer Feldforschung an ehemalsigen Landlosen in vier ägyptischen Dörfern. (Diss.) Bonn 1973.

Arbeitsgruppe am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung:
Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Hamburg
1979.

Arbeitsgruppe Vorschulerziehung: Vorschulische Erziehung in
der Bundesrepublik. Eine Bestandsaufnahme zur Curriculument-
wicklung. München 1974.

Asatiani, Nina M.: Kombination von Stottern mit psychischen
Erkrankungen. In: Becker, K.-P. und Voigt, P. (Hrsg.). Stot-
tern. Berlin 1977, Bd. 26, 71-77.

Asperger, H.: Heilpädagogik und Sonderschule. Z. Erziehung
und Unterricht. 1974, 578-582.

ʿAwadain, Ibrāhīm: الام سلام والام نسان . القاهرة ١٩٦٥
al-Islām wal-insān. Kairo 1965. (Die Einstellung des Islam
zum Menschen, arab.)

ʿAwāmī, Hassan, al-: المرأة في التشريع الام سلامي والحياة
الفريسية . بيروت ١٩٧٩
al-Mar'a fī t-taṣrīf al islāmī wal-hayāt al-ḡarbīya. Beirut
1979. (Die Frau im islamischen Recht und in der westlichen
Kultur, arab.)

Awdijew, W.: Der wirtschaftliche und kulturelle gegenseitige
Einfluß Ägyptens und seiner Nachbarländer. Moskau 1957. (In-
ternationale Orientalistenkongreß.)

Bach, H.: Pädagogische Förderung der Mehrfachbehinderten.
In: Solarová, Svetluse (Hrsg.): Mehrfachbehinderte Kinder
und Jugendliche. Aktuelle und grundlegende Beiträge zur
Mehrfachbehinderung. Berlin 1972, 53-67.

Bach, H.: Allgemeine Sonderpädagogik. In: Bach, H. (Hrsg.):
Sonderpädagogik im Grundriß. Berlin 1975 a, 6-78.

Bach, H.: Geistigbehindertenpädagogik. In: Bach, H. (Hrsg.):
Sonderpäd. im Grundriß. Berlin 1975 b, 92-96.

Bach, H.: Verhaltensbehinderten- und Verhaltensgestörtenpäd-
agogik. In: Bach, H. (Hrsg.): Sonderpäd. im Grundriß. Berlin
1975 c, 140-147.

Bach, H.: Berufliche Bildung und Erwachsenenbildung. Hand-
buch der Sonderpäd. Bd. 4, Pädagogik der Lernbehinderten.
Hrsg. von Kanter, G.O. und Speck, O. Berlin 1977, 198-205.

Bach, H.: Personenkreis Geistigbehinderter. Handbuch der Sonderpäd. Bd. 5, Pädagogik der Geistigbehinderten. Hrsg. von Bach, H. Berlin 1979, 3-18.

Bach, H.: Zur Situation behinderter Kinder in Schule und Gesellschaft im Jahre der Behinderten. Z. Erziehung und Unterricht, Heft 4/1981, 42-45.

Bachmann, W.: Lernbehinderte in der Berufsschule. Berlin 1969.

Bachmann, W.: Sonderschulen als Ganztagsschulen. In: Bachmann, W. und Stagneth, Elfriede: Ganztags-Sonderschulen. Leitfäden zur Planung und Realisierung. Neuburgweier/Karlsruhe 1972, 16-32.

Bachmann, W.: Die Organisation der Ganztags-Sonderschulen. Personalbedarf, Tagesablauf und Stundenbedarf. In: Bachmann, W. und Stagneth, Elfriede: Ganztags-Sonderschulen. Leitfäden zur Planung und Realisierung. Neuburgweier/Karlsruhe 1972, 80-100.

Bachmann, W.: Ganztagsschule für Lernbehinderte zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In: Baier, H. und Klein, G. (Hrsg.): Die Schule für Lernbehinderte. Berlin 1980, 237-251.

Badr, G.: Probleme der Industrialisierung Ägyptens. Rekrutierung und Weiterbildung neuer Arbeitskräfte. (Diss.) Basel 1965.

Baier, H.: Motive für die Wahl des Sonderschullehrerberufs. In: Baier, H. und Klein, G. (Hrsg.): Aspekte der Lernbehindertenpädagogik. Berlin 1975, 241-253; Schule und Psychologie, 17. Jg. (1970 a), 281-288.

Baier, H.: Der Sonderschullehrer. Aspekte seiner Position und Rolle. Unsere Jugend 22 (1970 b), Heft 8, 361-367.

Baier, H.: Trends in Sonderschullehrernachwuchs. Eine sozial-wissenschaftliche Bestandsaufnahme. In: Sonderpädagogik 2, Heft 4/1972, 145-155.

Baier, H.: Marginalien zur Position und Rolle des Lehrers an der Sonderschule für Lernbehinderte. In: Baier, H. und Klein, G. (Hrsg.): Aspekte der Lernbehindertenpädagogik. Berlin 1975 a, 219-240.

Baier, H.; Fischer, B. und Zimmer, W.: Das soziale Rekrutierungsfeld der Sonderschullehrer. Z. Heilpäd. 26. Jg. (1975 b), Heft 11, 681-690.

Baier, H. und Keutmann, Magdalena: Die Einstellung von Lehrern an Lernbehindertenschulen zur Ganztags-Sonderschule. In: Langfeldt, H.-P. und Böhm, O. (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Lernbehindertenschule. Bd. 1, Bonn 1975 c, 43-63.

Baier, H.: Die Eltern und die Schule für Lernbehinderte. Hauptreferat auf der Informationsveranstaltung des Bundesverbandes zur Förderung Lernbehinderter. München 1977 a, 84-87.

Baier, H.: Allgemeine Prinzipien der Erziehung und des Unterrichts in der Schule für Lernbehinderte. Handbuch der Sonderpäd. Bd. 4, Pädagogik der Lernbehinderten. Hrsg. von Kanter, G.O. und Speck, O. Berlin 1977 b, 450-453.

Baier, H.: Sentenzen über den Unterricht in der Schule für Lernbehinderte. Z. Heilpäd. 28 (1977 c), 476 f.

Baier, H. (unter Mitarbeit von Spiegl, A.): So wünsche ich mir meinen lernbehinderten Sonderschüler. Gewünschte und abgelehnte Schülereigenschaften durch angehende Sonderschullehrer der Fachrichtung Lernbehindertenpädagogik. Sonderpädagogik. 8. Jg., Heft 3/1978 a, 127-133.

Baier, H. (unter Mitarbeit von Spiegl, A.): So wünsche ich mir meinen lernbehinderten Sonderschüler. Gewünschte und abgelehnte Schülereigenschaften durch angehende Sonderschullehrer der Fachrichtung Lernbehindertenpädagogik. Sonderpädagogik. 8. Jg., Heft 4/1978 b, 183-191.

Baier, H.: Leistungsbeurteilung und Lernbehinderte. Behindertenpädagogik, 17. Jg., Heft 1/1978 c, 55-56.

Baier, H.: Störfaktoren der schulischen Arbeit des Lehrers an Schulen für Lernbehinderte. Z. Heilpäd. 29. Jg., Heft 4/1978 d, 195-204.

Baier, H.: Curriculare Innovation unter Berücksichtigung der Rahmenrichtlinien in der Schule für Lernbehinderte. Gedanken zum Unterricht in der Lernbehindertenschule. In: Fachgruppe Sonderschulen im Bayer. Lehrer- u. Lehrerinnenverband: Information zur Einführung neuer Richtlinien für den Unterricht in der Schule für Lernbehinderte. Würzburg 1978 e, 17-28.

Baier, H.: Gedanken zum Unterricht in der Lernbehindertenschule. In: Baier, H. (Hrsg.): Unterricht in der Schule für Lernbehinderte. Donauwörth 1978 f, 60-75.

Baier, H. und Weigert, H.: Schulvorbereitende Einrichtung an der Schule für Lernbehinderte. Sonderschulen in Bayern 22/1979; Z. Heilpäd. 31 (1980), 321-325.

Baier, H.: Einführung in die Lernbehindertenpädagogik. Stuttgart 1980 a.

Baier, H.: Stellungnahme des Referenten für Lernbehindertenpädagogik im Verband Deutscher Sonderschulen zu Andreas Möckel: Determinierte Lernbehinderung oder Neuauflage der Geschichte von den sieben Schwaben? Sonderpädagogik 10/1980 b, Heft 4, 185-187.

Baier, H.: Das Schulbesuchsverhalten lernbehinderter Sonderschüler. In: Baier, H. und Klein, G. (Hrsg.): Die Schule für Lernbehinderte. Berlin 1980 c, 277-291.

Baier, H.: Die Schule für Lernbehinderte im Selbst- und Fremdverständnis. In: VBE-Beiträge zur Behindertenpädagogik: Für behinderte Kinder und Jugendliche der Sonderschule eine Zukunft. Köln 1981 a, 16-20.

Baier, H.; Böhm, O.; Klein, G. und Zapke, H.: Organisationsstruktur des Unterrichts in der Schule für Lernbehinderte. In: Sonderpädagogik im Saarland. 13/1981 b, Heft 1, 2-7.

Baier, H.: Kooperation mit Umfeld von Lernbehinderung. Z. Heilpäd. 32. Jg., Heft 1/1981 c, 7-16.

Balič, S.: Ruf vom Minarett. Ein Lehrbuch des Islam für Jugend und Erwachsene. Wien 1963.

Balič, S.: Das Weltverständnis im Islam. In: Fitzgerald, M./Khoury, A. und Wanzura, W. (Hrsg.): Islam und westliche Welt. Mensch, Welt, Staat im Islam. Wien. Köln 1977, 59-72.

Bannerth, E.: Islam heute-morgen. Österreichische Unesco-Kommission. Österreich 1958.

Bāqir, Kāmil, al-: في معركة الثقافة . القاهرة ١٩٦٩.

Fī ma^crakat at-ṭaqāfa. Kairo 1969. (Ober die Zukunft des Bildungswesens in Ägypten und im Sudan, arab.)

Bärsch, W.: Das behinderte Kind hat besondere persönliche Probleme. In: Heckel, G.: Das behinderte Kind in Schule und Gesellschaft. Braunschweig 1968, 28-36.

Bärsch, W.: Die Einstellung des Erziehers und die Bewertung des Schülerverhaltens als Ursachen für das Entstehen von Verhaltensstörungen. Sonderpädagogik 2, Heft 1/1972, 1-13.

Batah, F.: Beziehungen zwischen Religion, Wirtschaft und Gesellschaft, erörtert am Beispiel Ägypten. (Diss.) Mainz 1976.

Bätcke, K.: Die Beschulung geistigbehinderter Kinder in Niedersachsen. In: Wagner, A. und Bätcke, K.: Beiträge zur Schule für Geistigbehinderte. Bern 1976, 127-153.

Baumann, Rita: Probleme der Entwicklung des Bildungswesens in der VAR (Ägypten). (Diss.) Leipzig 1971.

Baumberger, W.: Informiertheit und Berufswahlentscheidung Lernbehinderter. Berlin 1979.

Bayerisches Lehrerbildungsgesetz vom 14. Feb. 1979. Neue Lehrerbildung in Bayern. Prüfungs- und Ausbildungsvorschriften. Donauwörth November 1979, 280-293.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Reihe A Bildungsstatistik. Heft 9. "Bildung und Wissenschaft in Zahlen 1978".

Becker, H./Haller, H.D./Stubenrauch, H. und Welkending, Gisela: Das Curriculum. Praxis, Wissenschaft und Politik. München 1977.

Becker, K.-P. u.a.: Lehrbuch der Logopädie. Berlin (O.) 1971.

Becker, K.-P. und Wlassowa, Natalia A.: Ätiologie des Stotterns. In: Becker, K.-P. und Voigt, P. (Hrsg.). Stottern. Berlin (O.) 1977, 35-51.

Becker, K.-P.: Die Beseitigung des Stotterns im Schulalter. In: Becker, K.-P. und Voigt, P. (Hrsg.): Stottern. Berlin (O.) 1977, 130-161.

Becker, K.-P. und Theiner, Christa: Zur Entwicklung der Bildung und Erziehung Geschädigter in der DDR. In: Becker, K.-P. und Autorenkollektiv: Rehabilitationspädagogik. Berlin (O.) 1979, 13-67.

Becker, K.-P. und Theiner, Christa: Das sozialistische Bildungssystem für physisch-psychisch Geschädigte. In: Becker, K.-P. und Autorenkollektiv: Rehabilitationspädagogik. Berlin (O.) 1979, 218-253.

Becker, R.: Hörschädigung und geistige Entwicklung. Z. Erziehung und Unterricht. 1974, 603-608.

Begemann, E.: Die Bildungsfähigkeit der Hilfsschüler. Sozio-kulturelle Benachteiligung und unterrichtliche Förderung. Berlin 1968.

Begemann, E.: Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Zur erziehungswissenschaftlichen Grundlegung der "Hilfsschulpädagogik". Hannover 1970.

Begemann, E.: Zum Verständnis der "Lernbehinderten". Diagnostische Probleme einer Sonderschule im Wandel. Sonderpädagogik 2. Jg., Heft 3/1972, 97-105.

Begemann, E.: Anthropologische Aspekte der Erziehung Schwerstbehinderter. In: Fröhlich, A./Tuckermann, U. und Bundesverband für spastisch gelähmte und andere Körperbehinderte (Hrsg.): Schwerstbehinderte. Rheinstetten 1977, 64-84.

Begemann, E.: Lernen mit Behinderten. Handbuch der Behindertenpädagogik. Bd. I, hrsg. von Dennerlein, H. und Schramm, K.-H. München 1979 a, 13-38.

Begemann, E.: Erziehungs- und Sozialisationsbedingungen des lernbehinderten Kindes in der Familie. Handbuch der Behindertenpädagogik. Bd. I, hrsg. von Dennerlein, H. und Schramm, K.-H. München 1979 b, 450-465.

Begemann, E./Fröhlich, A. und Penner, H.: Förderung von schwerstkörperbehinderten Kindern in der Primarstufe. Kultusministerium Rheinland-Pfalz. Schulversuche und Bildungsforschung Berichte und Materialien. Mainz 1979 c.

Behrens-Abouseif, Doris: Die Kopten in der ägyptischen Gesellschaft von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis 1923. Freiburg 1972.

Beitl, Diomina: Frühkindliche Bildung in Familie und Kindergarten. In: Hauke, H. (Hrsg.): Lernen mit Kleinkindern? Begabungsförderung im Vorschulalter. Heidenheimer 1969, 51-83.

Benesch, F.: Die Entwicklung der Sonderpädagogik in Österreich. Z. Erziehung und Unterricht. 1974, 582-590.

Benesch, F.: Das blinde Kind in der Leistungsgesellschaft. Heilpäd. Organ der Österreichischen Gesellschaft für Heilpäd. Beiblatt der Z. Erziehung und Unterricht. XXI. Jg., Heft 1/1978, 24-27.

Bengtsson, J. (u.a.): Zukünfte der Erziehung. Modell für Gesellschaft und Bildungswesen. München 1975.

Berg, K.H.: Lernbehinderte Kinder und ihre Verhaltensgrundformen. Berlin 1972.

Bergsdorf, W. und Göbel, U.: Bildungs- und Wissenschaftspolitik im geteilten Deutschland. München. Wien 1980.

Beschel, E.: Der Eigencharakter der Hilfsschule. Weinheim 1965.

Beschel, E.: Geschichte der Hilfsschule. Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete. Bd. 2. Berlin 1969, Sp. 1329-1339.

Beschel, E.: Geschichte. Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 4 Pädagogik der Behinderten, hrsg. von Kanter, G.O. und Speck, O. Berlin 1977, 113-147.

Beschel, E.: Aufgaben des Sonderschulwesens in Beziehung zur industriellen Arbeitswelt heute und morgen (1965). In: von Bracken, H. (Hrsg.): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder. Wiesbaden 1978, 62-70.

Bieler, R.: Heilpädagogische Früherfassung. Vorschulerziehung behinderter Kinder. Organ der Öst. Heilpäd. Erziehung und Unterricht. Heft 5/1974 a, 71-78.

Bieler, R.: Zum Problem der Lernbehinderung. Z. Erziehung und Unterricht. 1974 b, 591-596.

Bieler, R.: Lernbehinderte in Österreich. In: Kobi, E.E.: Die Rehabilitation der Lernbehinderten. München/Basel 1975, 218-221.

Binswanger, K.: Sozialer Wandel und Strukturprobleme. Die arabische Welt, hrsg. von Ploetz Verlag, Freiburg/Würzburg 1978, 210-216.

Binswanger, K.: Wissenschaft und Bildungswesen. Die arabische Welt, hrsg. von Ploetz Verlag, Freiburg/Würzburg 1978, 237-244.

Birkel, A.: Würdigung des synthetischen und ganzheitlichen Leselernverfahrens und methodische Folgerungen für die Lese-schulung in der Sonderschule für Lernbehinderte. In: Möckel, A. (Hrsg.): Sonderschule im Wandel. Neuburgweier/Karlsruhe 1971, 175-192.

Björkman, W.: Das irakische Bildungswesen und seine Probleme bis zum Zweiten Weltkrieg. Die Welt des Islams; Internationale Zeitschrift für die Entwicklungsgeschichte des Islams, besonders in der Gegenwart. Leiden 1951, 175-194.

Bleidick, U.: Sonderpädagogik. Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik und ihrer Grenzgebiete, hrsg. von Heese, G. und Wegener, H. Berlin 1969, Spalte 3191-3226.

Bleidick, U. und Heckel, G.: Praktisches Lehrbuch des Unterrichts in der Hilfsschule (Lernbehindertenschule). Berlin 1970.

Bleidick, U.: Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher. Berlin 1972.

Bleidick, U.: Curriculumforschung und Curriculumentwicklung in der Lernbehindertenpädagogik. In: Bleidick, U. und von Pawel, Barbara (Hrsg.): Curriculum - Entwürfe für die Lernbehindertenschule. Berlin 1975 a, 3-32.

Bleidick, U.: Lernbehinderte Kinder. In: Wolfgart, H.: Behinderte und kranke Kinder in unseren Schulen. Neuburgweier/Karlsruhe 1975 b, 137-151.

Bleidick, U.: Lernbehindertenpädagogik. In: Bleidick, U. u.a.: Einführung in die Behindertenpädagogik. Bd. II. Stuttgart 1977 a, 93-114.

Bleidick, U. und Hagemeister, Ursula: Einführung in die Behindertenpädagogik Bd. I. Allgemeine Theorie und Bibliographie. Stuttgart 1977 b.

Bleidick, U.: Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher. Berlin 1978 a.

Bleidick, U. und Ellger-Rüttgardt, Sieglind: Die Aufgaben des Sonderschullehrers. In: Bleidick, U. und Ellger-Rüttgardt, Sieglind (Hrsg.): Lehrer für Behinderte. Monographie zum Sonderschullehrer. Stuttgart 1978 b, 104-127.

Blume, H. (Hrsg.): Saudi-Arabien. Natur, Geschichte, Mensch und Wirtschaft. Tübingen und Basel 1976, 161-166.

Bochenski, J.M.: Marxismus-Leninismus. Wissenschaft oder Glaube. München 1974.

Böhm, O.: Didaktik und methodische Probleme der Sonderschule für Lernbehinderte. In: Böhm, O. und Langfeld, H.P. (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Lernbehindertenschule. Bd. 2, Bonn 1977, 7-29.

Böhm, O.: Rückführung und Schulfremdprüfung als rehabilitative Maßnahmen der Schule für Lernbehinderte. In: Baier, H. und Klein, G. (Hrsg.): Die Schule für Lernbehinderte. Berlin 1980, 87-106.

Bonderer, E.: Entwicklungsstand und schulische Integration der Sonderklassen und Sonderbeschulung in der Schweiz. In: Sander, A. (Hrsg.): Sonderpädagogik in der Regelschule. Berlin 1976, 307-322.

Börner, A. u.a.: Geschichte der Araber. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. Bd. 2, Berlin 1971.

von Bracken, H.: Vorurteile gegen behinderte Kinder, ihre Familien und Schulen. Berlin 1976 a.

von Bracken, H.: Über die Einstellung von Allgemeinpädagogen gegenüber behinderten Kindern. In: Sander, A. (Hrsg.): Sonderpädagogik in der Regelschule. Berlin 1976 b, 27-42.

von Bracken, H. (Hrsg.): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder. Wiesbaden 1978.

Bradter, G. und Kluge, K.-J.: Verhaltensauffällige Schüler in der BRD. Eine Analyse deskriptiv-statistischer und empirischer Untersuchungsergebnisse. In: Schindele, R. (Hrsg.): Unterricht und Erziehung Behinderter in Regelschulen. Rheinstetten 1977, 193-214.

Bräker, H.: Marxismus-Leninismus und Islam. Zur ideologischen Einordnung des Islam in der Sowjetunion. Berichte des Bundesinstituts für ostwissenschaftliche und internationale Studien. Köln, Heft 36/1968.

Braun, Marianne: Probleme des Übertritts in die Schule. In: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (Hrsg.): Projektgruppe, Vorschulische Erziehung im Ausland, Elemente vorschulischer Erziehung. Problemfelder, Aufgaben und Methoden. München 1975, 75-108.

Breitsprecher, A. (Red.): Welches Kind muß sonderpädagogisch berücksichtigt werden? Berlin (O.) 1973.

British Council, London: Educationprofile, Egypt. London 1979.

Brügemann, Beate und Kerber-Ganse, W.: Bedingungen politischen Lernens in der Vorschule. In: Hellmich, A. (Hrsg.): Projekte in der Vorschule. Weinheim/Badel 1975, 13-42.

Büchner, P.: Elternmitwirkung in der Schule. Gesellschaftliche Bedingungen und Möglichkeiten. In: Büchner, P. (Hrsg.): Die Eltern und die Schule. Zwischen Konfrontation und Kooperation. München 1976, 11-84.

Der Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.): Leitfaden für Behinderte. Bonn 1980.

Der Bundesminister für Bildung und Wissenschaft: Grund- und Strukturdaten. Bonn 1980/81.

Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit: Das Problem der Alphabetisierung in Entwicklungsländern. Stuttgart 1965.

Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan. Bd. I, Stuttgart 1973.

Bundschuh, K.: Ursachen und Erscheinungsform von Lernbehinderungen bei Lernbehinderten. Handbuch der Behindertenpäd. Bd. I, hrsg. von Dennerlein, H. und Schramm, K.-H. München 1979, 431-437.

Burkart, G.: Frühkindliche Erziehung. Erziehung vor der Schule. Donauwörth 1975.

Bürli, A.: Das Hilfsschulwesen in der Schweiz. In: Kobi, E. E.: Die Rehabilitation der Lernbehinderten. München/Basel 1975, 229-237.

Bürli, A. (Hrsg.): Sonderpädagogische Theoriebildung. Vergleichende Sonderpädagogik. Luzern 1977.

Busemann, A.: Psychologie der Intelligenzdefekte mit besonderer Berücksichtigung der hilfsschulbedürftigen Deбилität. München/Basel 1975.

Büthner, F.: The evolution of a quasi-pluripartisan system in Egypt. Institut of Political Science, University of Munich, Germany 1979.

Calliess, Elke: Vorschulerziehung. Zum Problem frühkindlicher Sozialisationsprozesse. Hrsg. von: Speck, J. Münster 1970.

Claußen, H.W.: Schwerhörigenpädagogik. In: Bleidick, U. u.a.: Einführung in die Behindertenpädagogik. Bd. III. Stuttgart 1977, 9-33.

Cordes, R. und Janzen, J.: Welt des Islam. Geographische Rundschau. Braunschweig 22. Jg./1980, Heft 12, 1-4.

Corell, W.: Lernpsychologie. Grundlagen und pädagogische Konsequenzen. Donauwörth 12 1972.

Cramer, Maria: Das christlich-koptische Ägypten. Einst und heute. Eine Orientierung. Wiesbaden 1959.

Crous, Margarete: Ägyptische Entwicklungen. Orient, Z. des Deutschen Orient-Instituts. Opladen 7. Jg./1966, Heft 2, 88-90.

Cruickshank, W.M.: Schwierige Kinder in Schule und Elternhaus. Berlin 1973.

Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1972.

Deutscher Bildungsrat: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart 2 1976.

Deutscher Bildungsrat: Sonderpädagogik 3 Geistigbehinderte, Lernbehinderungen, Verfahren der Aufnahme. Bd. 34. Stuttgart 1974.

Deutsches Orient-Institut: Dokumentation. Z. Orient. Opladen 6. Jg. 1965, Heft 1, 19-37.

Dīb, Ilyās: مناهج وأساليب التربية والتعليم • بيروت ١٩٧٤

Manāhiḡ wa-asālīb fī t-tarbiya wat-taʿlīm. Beirut 1974 (Ober Lehrpläne und Lerntechniken im Unterrichts- und Erziehungswesen, arab.)

Dietrich, Th.: Neue Entwicklungen in der Pädagogik der Unterstufe in der DDR. In: Anweiler, O. (Hrsg.): Bildungsformen in Osteuropa. Stuttgart 1969, 91-107.

Dohse, W.: Sprachbehindertenpädagogik. In: Bleidick, U. u.a.: Einführung in die Behindertenpädagogik. Bd. III., Stuttgart 1977, 62-89.

Dönhoff-Kracht, Doris: Aspekte des Selbstkonzeptes jugendlicher lernbehinderter Sonderschüler. Frankfurt 1980.

Dönhoff, K./Lamping-Renny, Christa und Grundmann, Gisela: Der Sonderschullehrer für Lernbehinderte im Vergleich zu Lehrern anderer Schularten. Eine Untersuchung an Studierenden der Fachrichtung Lernbehindertenpädagogik. Z. Heilpäd. 26. Jg. 1975, Heft 1, 1-15.

Dönhoff, K./Itzfeldt, I.: Eine Analyse des zahlenmäßigen Verhältnisses von Jungen und Mädchen in der Schule für Lernbehinderte (Sonderschule). Z. Heilpäd. 27. Jg. 1976, Heft 4, 215-225.

Dönhoff, K./Glöckner, H. und Paßmann, Claudia: Konzentrationsleistung von Oberstufenschülern der Schule für Lernbehinderte und ihr Zusammenhang mit weiteren Variablen. Z. Heilpäd. 32. Jg. 1981, Heft 3, 211-217.

Dorow, J.: Rechtliche Fragen der Schule für Lernbehinderte. In: Baier, H. und Klein, G.: Die Schule für Lernbehinderte. Berlin 1980, 253-275.

Dörr, A.: Infrastrukturelle Voraussetzungen für die Integration und Förderung lernbehinderter Kinder in der Grund- und Hauptschule. In: Sander, A. (Hrsg.): Sonderpädagogik in der Regelschule. Berlin 1976, 285-306.

Duwāra, Fu'ād: دليل المتلوع لمحو الأمية . القاهرة ١٩٧٤

Dalīl al-mutaṭawwī^c li-maḥw al-ummīya. Kairo 1974 (Anleitung zur Bekämpfung des Analphabetentums in Ägypten, arab.)

Ebert, M.: Chancen für Lernbehinderte. Schulbegleitende Tagesstätten an Schulen für Lernbehinderte sind notwendig! In: Sonderschule in Bayern. Mitteilungsblatt des Landesverbandes Bayern e.V. im Verband Deutscher Sonderschulen. 22. Jg., 1. Vierteljahr 1979, 32-34.

Eberwein, H.: Integrative Beschulung von Kindern mit abweichenden Lern- und Sozialverhalten in Gesamtschulen und Grundschulen. In: Schindele, R. (Hrsg.): Unterricht und Erziehung Behinderter in Regelschulen. Rheinstetten 1977, 122-142.

Ecker, H.-K.: Probleme der Lernbehindertenpädagogik. In: Heckel, G.: Das behinderte Kind in Schule und Gesellschaft. Braunschweig 1968, 52-58.

Educational Innovations in Jordan (1976-1979). Fundamentals and Implementation. Geneva 1979.

The Educational Research and Documentation Centre. Socialist people's Libyan Arab Jamahiriya, National Commission for Education, Culture and Science): Report on Educational Developments, 1976-1978. Tripoli 1979.

Egg, Maria: Ein Kind ist anders. Ein Wegweiser für Eltern, Betreuer und Freunde geistig behinderter Kinder. Zürich 1969.

Egger, E.: Die Organisation des Schulwesens in der Schweiz. Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen. Frauenfeld 50. Jg. 1964, 29-112.

Egger, E.: Schulen in der Schweiz. Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen. Frauenfeld 51./52. Jg. 1965/66.

Egger, E.: Schweiz. In: Schultze, W. (Hrsg.): Schulen in Europa. Berlin 1968, 731-813.

Eggert, D.: Der Beitrag der sonderpädagogischen Psychologie zur Habilitation und Rehabilitation lernbehinderter Kinder und Jugendlicher. sonderpädagogik 2/1972, 69-78.

Eggert, D./Meywirth, K.-H. und Titze, Ingeborg: Daten zum Zusammenhang zwischen Behinderung und sozialer Schichtzugehörigkeit. Z. Heilpäd. 31. Jg. 1980, Heft 12, 816-821.

Elbers, D. und Kull, H.: Bildungsreformen in den Ländern der Dritten Welt. Unter besonderer Berücksichtigung benachteiligter Bevölkerungsgruppen. Z. f. Päd.: Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Beiheft 16. Weinheim/Basel 1981, 117-125.

El-Menschawi, M.: Die ägyptische Wirtschaft zwischen 1952 und 1975. Hintergründe Bilanz der Liberalisierungspolitik. Orient, Z. des Deutschen Orient-Instituts. Opladen. 18. Jg. 1977, Heft 4, 44-73.

El-Shagi, E.-S.: Neuordnung der Bodennutzung in Ägypten. München 1969.

Emmert, M. und Siegrist, D.: Die Zeugnisstruktur an Lernbehindertenschulen. In: Langfeldt, H.P. und Böhm, O. (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Lernbehindertenschule. Bd. I. Bonn 1975, 150-158.

Ende, W.: Das geistige und religiöse Leben der Gegenwart. In: Schamp, H.: Ägypten. Das alte Kulturland am Nil auf dem Weg in die Zukunft. Tübingen und Basel 1977, 375-387.

Engelbracht, Ursel: Das Erziehungswesen in Marokko. Orient, Z. des Deutschen Orient-Instituts. Opladen 7. Jg., 1966, Heft 5, 151-156.

Engelsing, R.: Analphabetentum und Lektüre. Zur Sozialgeschichte des Lesens in Deutschland zwischen feudaler und industrieller Gesellschaft. Stuttgart 1973.

Ertle, C. u. Schmid, V.: Auf dem Weg zu einem neuen Verständnis von Unterricht. In: Ertle, C. u. Schmid, V. (Hrsg.): Der andere Unterricht. Lernen mit schwierigen Kindern. München 1978, 7-18.

Fachgruppe Sonderschulen im Bayerischen Lehrer- und Lehrerinnenverband e.V.: Empfehlungen der KMK für den Unterricht in der Schule für Lernbehinderte. Würzburg 1978, 6-16.

Falaturi, A.G.: Der Islam im Dialog. Islamische wissenschaftliche Akademie, Köln 1979.

Farağ, ʿAlīya ʿAlī: التعليم في مصر بين اليهود الأهلية والحكومية • دراسة في تاريخ التعليم • الإسكندرية ١٩٧٩.
at-Taʿlīm fī Miṣr bain l-ǧuhūd al-aḥliya wal-hukumīya. Dirāsa fī tarīḥ at-taʿlīm. Alexandria 1979 (Geschichte des ägyptischen Unterrichtswesens im 18. - 20. Jh., arab.)

Fatke, R.: Zusammenarbeit mit Eltern und Gemeinde. In: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (Hrsg.): Projektgruppe, Vorschulische Erziehung im Ausland, Elemente vorschulischer Erziehung. Problemfelder, Aufgaben und Methoden. München 1975, 41-74.

Fingerle, K.: Funktionen und Probleme der Schule. Didaktische systematische Beiträge zu einer Theorie der Schule. München 1973.

Fiqqī, Hasan al-: التاريخ الثقافي للتعليم في مصر • القاهرة ١٩٧١.
at-Ta'rīḥ at-taḥāfī lit-taʿlīm fī Miṣr. Kairo 1971 (Entwicklungsgeschichte des Unterrichtswesens in Ägypten im 19. und 20. Jh. in Hinsicht auf die politischen, ökonomischen und sozialen Gegebenheiten, arab.)

Fiqqī, Hasan al-: الثقافة والتربية • القاهرة ١٩٧٧.
at-taḥāfī wat-tarbīya. Kairo 1977 (Zum Bildungs- und Erziehungswesen Ägyptens, arab.)

Fischer, B.: Probleme der Curriculumerstellung für die Hörgeschädigtenschule. Neuburgweier/Karlsruhe 1973.

Fitzgerald, M./Khoury, A. und Wanzura, W. (Hrsg.): Mensch, Welt, Staat im Islam. Islam und westliche Welt. Bd. 2 Wien. Köln 1977.

Flehsig, K.-H. und Fuhr, R.: Methodik und Technologie des Unterrichts. Interventionsmöglichkeiten und Forschungsaufgaben. Z. f. Pädagogik. 16. Beiheft: Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Herausgegeben von Goldschmidt, D. Weinheim und Basel 1981, 187-195.

Frister, E.: Die Einstellung des Erziehers in der Gesellschaft. In: Hundertmarck, G. und Ulshofer, H. (Hrsg.): Kleinkindererziehung Bd. I. München 1972, 36-57.

Frohn, H.: Die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern. Schwierigkeiten und Ansätze zu ihrer Überwindung. In: Büchner, P. (Hrsg.): Die Eltern und die Schule. Zwischen Konfrontation und Kooperation. München 1976, 85-141.

Fromberger, H.: Das Sitzenbleiberproblem in der Volksschule. In: von Bracken, H. (Hrsg.): Erziehung und Unterricht behinderter Kinder. Wiesbaden 1978, 79-83.

Fuchs, A.: Versuch einer Hilfsschulpädagogik. Herausgegeben von Beschel, E. Berlin 1967.

Führ, Ch.: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Überblick. Weinheim und Basel 1979.

Fuhrmann, P.: Zur Verhinderung und Überwindung des Zurückbleibens in der Unterstufe. In: Witzlack, G. und Autorenkollektiv: Beiträge zur Verhinderung des Zurückbleibens. Berlin (O.) 1975, 75-132.

Funke, E.H.: Ursachen der Lernbehinderung im Urteil von Grundschul- und Lernbehindertenlehrern. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In: Sander, A. (Hrsg.): Sonderpädagogik in der Regelschule. Berlin 1976, 43-53.

Gabrieli, F.: Geschichte der Araber. Stuttgart 1963.

Gadalla, S.M.: Land Reform in Relation to Social Development Egypt. Columbia 1962.

Ġaffār, ʿAbdarrasūl ʿAbdalḥasan al-:

المرأة المعاصرة • بيروت ١٩٧٧

al-Mar'a al-muʿāṣira. Beirut 1977 (Zur Entwicklung der Rolle der Frau im Islam, arab.)

Ḡaiyār, Ibrāhīm al-: تاريخ التعليم الحديث في مصر وأبعاده الثقافية: القاهرة ١٩٧١

Ta'rīḥ at-taʿlīm al-ḥadīṡ fī Miṣr wa-abʿāduhu t-taqāfīya. Kairo 1971 (Geschichte des Unterrichtswesens in Ägypten im 19. und 20. Jh., arab.).

Ḡaiyār, Ibrāhīm al-: دراسات في تاريخ الفكر التربوي • الكويت ١٩٧٤.

Dirāsāt fī ta'rīḥ al-fikr at-tarbawī. Kuwait 1974 (Studien zur Geschichte der Pädagogik, arab.).

Ḡaiyār, Ibrāhīm al-: التربية ومذكلات المجتمع • مجموعة دراسات • القاهرة ١٩٧٧.

at-Tarbiya wa-muṣkilāt al-muḡtamaʿ. Magmūʿat dirāsāt. Kairo 1977 (Ober Erziehungsprobleme in arabischen Gesellschaften, arab.).

Galal, Salma: Emanzipationsversuche der ägyptischen Frau. Münster 1977.

Ḡamālī, Muḥammad Fāḍil al-: نحو تربية مؤمنة • فلسفة تربوية • تكميلية لتحقيق مجتمع إسلامي ناهض • تونس ١٩٧٧.

Naḥwa tarbīya mu'mina. Falsafa tarbawīya takāmulīya li-taḥqīq muḡtamaʿ islāmī nāhiḍ. Tunis 1977 (Die Aufgabe der Erziehung bei der Verwirklichung einer dynamischen, islamischen Gesellschaft, arab.).

Gehrecke, S.: Hilfsschule heute, Krise oder Kapitulation? Berlin 1971.

Geißler, E.: Erziehungsmittel 5. Bad Heilbrunn 1975.

Geißler, G. (Hrsg.): Pädagogische Studien, Strukturfragen der Schule und der Lehrerbildung. Weinheim, Berlin, Basel 1969.

Georgen, D.: Sonderpädagogische Maßnahmen zur Förderung verhaltensgestörter Schüler in allgemeinbildenden Schulen. In: Sander, A. (Hrsg.): Sonderpädagogik in der Regelschule. Berlin 1976, 237-251.

Gerstacker, R. und Zimmer, J.: Der Situationsansatz in der Vorschulerziehung. In: Dollase, R. (Hrsg.): Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik. Bd. 2. Düsseldorf 1978, 189-205.

Geulen, D.: Probleme vorschulischer Curriculumentwicklung für den Bereich der sozialen Handlungsfähigkeit. In: Baumgartner, A. und Geulen, D. (Hrsg.): Vorschulische Erziehung. Curriculare und methodische Ansätze. Bd. II, Weinheim, Basel 1975, 14-71.

- Glagow, R.: Die ägyptisch-chinesischen Beziehungen. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Orient. Z. des Deutschen Orient-Instituts. Opladen, 17. Jg./1976 a, Heft 2, 14-43.
- Glagow, R.: Die Wiedereinführung des Parteiensystems in Ägypten. Orient. Z. des Deutschen Orient-Instituts. Opladen, 17. Jg./1976 b, Heft 4, 58-84.
- Glagow, R.: Ägypten seit der Juli-Revolution von 1952. In: Schamp, H. (Hrsg.): Ägypten. Das alte Kulturland am Nil auf dem Weg in die Zukunft. Tübingen und Basel 1977, 223-280.
- Göbel, R.: Zur Vermeidung des Zurückbleibens im Vorschulalter. In: Witzlack, G. und Autorenkollektiv: Beiträge zur Verhinderung des Zurückbleibens. Berlin (O.) 1975, 31-74.
- Gottschalk, H.L.: Der Islam. Christus und die Religionen der Erde. Handbuch der Religionsgeschichte. Bd. 3, 1951, 9-72.
- Graf, E.: Leistungssteigerung bei körperbehinderten Kindern durch Rehabilitation in der Schule. Organ der Öster. Gesellschaft für Heilpäd. Beiblatt der Z. Erziehung und Unterricht 21. Jg. 1974, Heft 1, 16-23.
- Graf, E.: Das körperbehinderte Kind in der Schule. Z. Erziehung und Unterricht 21. Jg. 1974, 608-615.
- Graf, Susanne: Zur politischen und ökonomischen Funktion der Sonderschule für Lernbehinderte. In: Abè, Ilse u.a.: Kritik der Sonderpädagogik. Gießen 1973, 11-105.
- Grant, N.: Grundzüge der Bildungspolitik in der Sowjetunion, Polen, der Tschechoslowakei und der DDR seit 1945 unter vergleichendem Aspekten. In: Anweiler, O. (Hrsg.): Bildungsformen in Osteuropa. Stuttgart 1969, 9-29.
- Grond, Marianne: Entscheidungshilfen für die Auswahl von Spiel- und Arbeitsmitteln. In: Höltershinken, D. (Hrsg.): Frühkindliche Erziehung und Kindergartenpädagogik. Freiburg/Basel/Wien 1977, 180-191.
- Gstrein, H.: Parteien und Verbände. In: Die arabische Welt. Hrsg. von Ploetz Verlag. Freiburg/Würzburg 1978, 161-171.
- Günther, K.-H. und Klein, H.: Zu den Zielen und Grundsätzen des Bildungswesens. In: Günther, K.-H. u.a.: Das Bildungswesen der DDR. Berlin (Ost) 1979, 7-25.
- Günther, K.-H.: Die allgemeinbildenden Schulen. In: Günther, K.-H. u.a.: Das Bildungswesen der DDR. Berlin (Ost) 1979, 47-90.

أموال مصر - كيف ضاعت - القاهرة ١٩٧٦. Guwaida, Fārūq:

Amwāl Miṣr. kaifa dāʿat? Kairo 1976 (Ober die Wirtschaftskrise in Ägypten, arab.).

Gysi, Barbara: Pädagogische Förderung Behinderter in der Schweiz. Erste Auswertung der kantonalen Gesetzgebungen zur erzieherischen, schulischen und beruflichen Förderung Behinderter. Luzern 1979.

تطوير السياسة التعليمية في المجتمع: Hāfiẓ, Muḥammad ḌAlī: العربي • بيروت ١٩٦٧.

Taṭwīr as-siyāsa at-taʿlīmīya fī l-muḡtamaʿ al-ʿarabī. Beirut 1967 (Der Ausbau des Unterrichts- und Erziehungswesens in der arab. Gesellschaft, arab.).

Hagemeister, Ursula: Geistigbehindertenpädagogik. In: Bleidick, U. u.a.: Einführung in die Behindertenpädagogik. Bd. II. Stuttgart 1977, 52-73.

Haikal, A.F.: Der Hochdamm von Assuan und seine Kritiker. In: Asien, Afrika, Lateinamerika. Z. des Zentralen Rates für Asien-, Afrika- und Lateinamerikawissenschaft in der DDR. Bd. 8, Berlin (O.) 1980, Heft 2, 324-328.

قاسم أمين • تاريخ حياته الفكرية • القاهرة ١٩٧٣. Ḥakī, Aḥmad:

Qāsim Amīn. Taʾrīḥ ḥayātihi l-fikrīa. Kairo 1973 (Ober Verdienste des Frauenrechtlers Qasim Amin und sein Werk als Schriftsteller, arab.).

الحركة النسائية الحديثة • قصة المرأة العربية: Ḥalīfa, Iḡlāl: على أرض مصر • القاهرة ١٩٧٣.

al-Ḥaraka an-nisāʿīya al-ḥadīṯa. Qiṣṣat al-marʾa al-ʿarabīya ʿalā aṣṣaḥf al-miṣrī. Kairo 1973 (Die moderne Frauenbewegung in Ägypten. Überblick über die Geschichte der Frau in Ägypten, arab.).

Hallahen, D.P. und Cruickshank, W.M.: Lernstörungen bzw. Lernbehinderungen. Pädagogisch-psychologische Grundlagen. München. Basel 1979.

Ḥamzah, Muḥtār: • القاهرة ١٩٧٥. سيكولوجية المرضى ونوى العاهات.

Saikoloḡīyat al-marḍā wa zawāʾ l-ʿāhāt. Kairo 1975 (Psychologie der Kranken und Behinderten, arab.).

Hartmann, N.: Schulorganisatorische Modelle für Mehrfachbehinderte. In: Hartmann, N. (Hrsg.): Beiträge zur Pädagogik der Mehrfachbehinderten Bd. 2, Neuburgweier/Karlsruhe 1973, 117-124.

Hattermann, O.: Sonderschulen und Schulverwaltung. In: Heckel, G.: Das behinderte Kind in Schule und Gesellschaft. Braunschweig 1968, 123-133.

Hauke, H. (Hrsg.): Lernen mit Kleinkindern? Begabungsförderung im Vorschulalter. Heidenheimer 1969.

Haupt, Ursula: Schulische Förderung Körperbehinderter. Handbuch der Behindertenpäd. Bd. II, Hrsg. von Dennerlein, H. und Schramm, K.-H. München 1979, 440-448.

Hearnden, A.: Bildungspolitik in der BRD und DDR. Düsseldorf 1973.

Hebenstreit, S.: Probleme vorschulischer Institutionen im Übergang zur Primarstufe. In: Höltershinken, D. (Hrsg.): Frühkindliche Erziehung und Kindergartenpädagogik. Freiburg, Basel, Wien 1977, 195-213.

Heckhausen, H./Anweiler, O. (u.a.): Lehrer 1980. Lehrerbildung für die künftige Schule. Düsseldorf 1970.

Heese, G. und Reinartz, A. (Hrsg.): Sonderpädagogik. Aktuelle Probleme der Behinderten in Schule und Gesellschaft. Berlin 1972.

Heese, G.: Gehörlosenpädagogik. In: Bach, H.: Sonderpädagogik im Grundriß. Berlin 1975, 86-90.

Heese, G.: Frühförderung behinderter Kinder als pädagogische Aufgabe. In: Heese, G. (Hrsg.): Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder. Berlin 1978, 3-25.

Heide, E.: Politische Bildung in der lernbehinderten Schule. Berlin-Charlottenburg 1973.

Heller, M.: Heilpädagogik in der Schweiz. Z. Heilpäd. 26. Jg. 1975, Heft 10, 594-607.

Hellmich, A.: Vorschulerziehung und curriculare Entwicklung. In: Hellmich, A. (Hrsg.): Projekte in der Vorschule. Weinheim und Basel 1975, 43-71.

Helmsdorfer, E.: Die große Überquerung. Der neue Geist Ägyptens. München 1975.

Helmensdorfer, E.: 50 mal Ägypten. München 1979.

Hertl, M. und Renate: Kranke und behinderte Kinder in Schule und Kindergarten. Stuttgart 1979.

Hettwer, H.: Das Bildungswesen in der DDR. Strukturelle und inhaltliche Entwicklung seit 1945. Köln 1976.

Hilālī, ʿAbdarrazzāq al-: تاريخ التعليم في العراق في عهد الاحتلال البريطاني (١٩١٤ - ١٩٢١) • بغداد ١٩٧٥.

Ta'rīḥ at-taʿlīm fī l-ʿIrāq fī ʿahd al-iḥtilāl al-briṭānī 1914-1921. Bagdad 1975 (Geschichte des Erziehungswesens im Irak, 1914-1921, arab.).

Hindām, Yaḥya u.a.: تعليم الكبار ومحو الأمية • أسسه النفسية والتربوية • القاهرة ١٩٧٤.

Taʿlīm al-kibār wa maḥw al-umīya. Ususuḥu l-nafsīya wal-tarbawīya. Kairo 1974 (Ober die Erwachsenenbildung und die Abschaffung des Analphabetentums, arab.).

Höchstätter, W.: Unser Kind hat Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben. Ravensburg 1976.

Höck, M.: Die Hilfsschule im Dritten Reich. Berlin 1979.

Hocke, D. und Stöckel, H.: Erziehen und Lehren als Verhaltensbeeinflussung. Probleme des Lehrer- und Schülerverhaltens. Donauwörth 1976.

Hofmann, W.: Hilfsschule (Sonderschule für Lernbehinderte). In: Lesemann, G. (Hrsg.): Geschichte und Entwicklung des deutschen Sonderschulwesens. Berlin 1966, 65-101.

Hogh, K. und Schäfer, R.: Sonderschule und Öffentlichkeit. Unterricht-Aktionen-Konsequenzen. Stuttgart 1977.

Hohmeier, J.: Soziologie der Behinderten. Standard und Perspektive. Handbuch der Behindertenpäd. Bd. I, Hrsg. von Dennerlein, H. und Schramm, K.-H. München 1979, 117-126.

Höhn, Elfriede: Zur Problematik der Grenzfälle zwischen Sonderschule für Lernbehinderte und Sonderschule für Bildungsschwache. In: Möckel, A. (Hrsg.): Sonderschule im Wandel. Pädagogik, Psychologie, Didaktik. Neuburgweier/Karlsruhe 1971, 13-21.

Höhn, Elfriede: Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers. München 1973.

Höss, H.: Primar- und Sekundarbereich I. Handbuch der Sonderpäd. Bd. 5 Pädagogik der Geistigbehinderten. Hrsg. von Bach, H. Berlin 1979, 88-113.

Hottinger, A.: Die Araber, Werden, Wesen, Wandel und Krise des Arabertums. Zürich 1960.

Hülsmann, Saskia: Problemfeld Beruf bei Lernbehinderten. Handbuch der Behindertenpäd. Bd. I. Hrsg. von Dennerlein, H. und Schramm, K.-H. München 1979, 527-532.

Hurtienne, G.: Die Entwicklung der polytechnischen Bildung in der Sowjetunion und in der DDR in vergleichender Sicht. In: Anweiler, O. (Hrsg.): Bildungsreformen in Osteuropa. Stuttgart 1969, 168-185.

Ḥusain, Manṣūr und Karam Ḥabīb:

التعليم وخطة التنمية - القاهرة ١٩٧٠

at-Taʿlīm wa ḥuṭṭat at-tanmīya. Kairo 1970 (Probleme der Bildung und Wirtschaftsplanung in Ägypten, arab.).

Hyde, G.: Education in modern Egypt. Ideals and realities. London 1978.

Iben, G.: Kinder aus gesellschaftlichen Randgruppen. In: Iben, G. (Hrsg.): Heil- und Sonderpädagogik. Einführung in Problembereich und Studium. Kronberg 1975 a, 42-46.

Iben, G.: Kommunikation und Interaktion. In: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (Hrsg.): Projektgruppe, Vorschulische Erziehung im Ausland, Elemente vorschulischer Erziehung. Problemfelder, Aufgaben und Methoden. München 1975 b, 143-169.

Instuany, I.: Die politische und wirtschaftliche Lage der arabischen Staaten und deren Entwicklungsmöglichkeiten. Bonn 1957.

International Bureau of Education (Hrsg.): Arab Republic of Egypt. Country Education Profiles. Palais Wilson, Geneva 1975.

ʿItir, Muḥammad al-: الصناعة في مصر - الحاضر والمستقبل - القاهرة ١٩٧٧

aṣ-ṣināʿa fī Miṣr. al-Ḥādir wal-mustaqbal. Kairo 1977 (Die Industrie Ägyptens. Gegenwärtig und zukünftig, arab.).

- Jacobs, K.: Berufsvorbereitung der Lernbehinderten. In: Iben, G. (Hrsg.): Heil- und Sonderpädagogik. Einführung in Problembereich und Studium. Kronberg 1975, 124-129.
- Jansen, G.W.: Körperbehinderte Kinder in normalen Vorschulen. Ergebnisse aus empirischen Untersuchungen. In: Sander, A. (Hrsg.): Sonderpädagogik in der Regelschule. Berlin 1976, 215-221.
- Jarrar, G.: Die Entwicklung des ägyptischen Bildungswesens unter der nasserischen Herrschaft (1952-1970). Orient, Z. des Deutschen Orient-Instituts. Opladen 20. Jg. 1979, Heft 4, 39-74.
- Jelinek, Helene: Die Arbeit im Sonderkindergarten. Organ der Öster. Heilpäd. Beiblatt der Z. Erziehung und Unterricht. 1974, Heft 5, 66-70.
- Jörgensen, I.S.: Gesamtschulen mit Behinderten? Neuburgweier 1972.
- Jussen, H.: Schwerhörigenpädagogik. In: Bach, H.: Sonderpädagogik im Grundriß. Berlin 1975, 114-121.
- Kahr-Dill, Brigitte: Die Sekundarstufe I in Europa. Z. Erziehung und Unterricht. Wien 1978, Heft 8, 464-471.
- Kaiser, E.: Der Hilfsschüler und die Hilfsschule. Schweiz 1967.
- Kaiser, L.: Die Fortbildung der Volksschullehrer in der Schweiz. Weinheim. Berlin. Basel 1970.
- Kampmüller, Otto: Der Lehrer und die Eltern. Ein Handbuch für die erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus. Ansbach 1961.
- Kanter, G.O.: Heilpädagogische Forschung. 1. Beiheft. Experimentelle Untersuchungen zu Problemen der Lernbehinderung bei Sonderschülern. Marburg 1967.
- Kanter, G.O.: Lernbehinderungen. Lernbehinderte, deren Erziehung und Rehabilitation. Sonderpädagogik 3. Stuttgart 1974, 117-234.
- Kanter, G.O.: Lernbehinderten- und Lerngestörtenpädagogik. In: Bach, H.: Sonderpäd. im Grundriß. Berlin 1975, 106-111.
- Kanter, G.O.: Die Erziehung in der Schule für Lernbehinderte. Handbuch der Sonderpäd. Bd. 4 Päd. der Lernbehinderten. Hrsg. von Kanter, G.O. und Speck, O. Berlin 1977, 165-183.

Kanter, G.O.: Lernbehindertenpädagogik. Gegenstandsbestimmung, Begriffsklärung. Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 4 Pädagogik der Lernbehinderten. Hrsg. von Kanter, G.O. und Speck, O. Berlin 1977, 7-33.

Kanter, G.O.: Lernbehinderungen und die Personengruppe der Lernbehinderten. Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 4 Pädagogik der Lernbehinderten. Hrsg. von Kanter, G.O. und Speck, O. Berlin 1977, 34-64.

Käser, W.: Islam. Einführung in die jüngste Weltreligion. München 1978.

Katein, W.: Sonderschulen in Baden-Württemberg. Stuttgart 1972.

Katein, W.: Bildungsorganisatorische Aspekte der Mehrfachbehinderung. In: Hartmann, N.: Beiträge zur Pädagogik der Mehrfachbehinderten. Bd. 2 Neuburgweier/Karlsruhe 1973, 110-116.

Kaußel, W. und Schulze, R.: Lernmittel im Unterricht der Lernbehindertenschule. In: Böhm, O. und Langsfeldt, H.P. (Hrsg.): Die Wirklichkeit der Lernbehindertenschule. Bd. 2 Bonn 1977, 251-266.

Kautter, H./Metzler, N. und Schell, H.: Untersuchung zur Reliabilität des Hamburg-Wechsler Intelligenztests für Kinder (HAWIK) und des Binetariums nach Binet-Simon-Norden (BBN) bei lernbehinderten Sonderschülern (Hilfsschülern). In: Möckel, A. (Hrsg.): Sonderschule im Wandel. Karlsruhe 1971, 114-135.

Kautter, H.: Probleme der Aufnahme in die Sonderschule und der Rückführung in die allgemeine Schule. Handbuch der Sonderpäd. Bd. 4, Pädagogik der Lernbehinderten. Hrsg. von Kanter, G.O. und Speck, O. Berlin 1977, 184-191.

Kautter, H.: Frühförderung von Kindern, die später durch Lernbehinderung oder Verhaltensstörungen auffällig werden können. In: Heese, G.: Frühförderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder. Berlin 1978, 97-110.

Kautter, H./Munz, W./Sautter, H. und Schoor, U.: Das Verfahren der Aufnahme in die Schule für Lernbehinderte. In: Baier, H. und Klein, G.: Die Schule für Lernbehinderte. Berlin 1980, 25-71.

Keck, Rudolf (Hg.): Kooperation Elternhaus-Schule. Analysen und Alternativen auf dem Weg zur Schulgemeinde. Bad Heilbrunn 1979.

Kerkhoff, W.: Interaktionsformen Schule für Lernbehinderte-Eltern. In: Baier, H. und Klein, G.: Die Schule für Lernbehinderte. Berlin 1980, 107-128.

Kerkhoff, W.: Behinderte in Sonderschulen. Ein statistischer Überblick. Sonderpäd. 10. Jg. 1980, Heft 1, 20-33.

Kerschensteiner, G.: Das einheitliche deutsche Schulsystem. Hrsg. von Hans Schiefele. München 1970.

Khalil, E.S.: Die Agrarpolitik Ägyptens seit der Revolution von 1952 unter besonderer Berücksichtigung der Auswirkungen des Arabischen Sozialismus. (Diss.). Heidelberg 1973.

Khoury, A.Th.: Zur Theologie des Gesetzes im Koran. In: Fitzgerald, M./Khouri, A. und Wanzura, W. (Hrsg.): Islam und westliche Welt. Mensch, Welt, Staat im Islam. Wien. Köln 1977, 73-101.

Kirk, A.S.: Lehrbuch der Sondererziehung. Forschungsergebnisse und ihre Anwendung in der Praxis. Sonderpädagogik 5. Berlin 1971.

Klauer, K.J.: Das Schulbesuchsverhalten bei Volks- und Hilfsschulkindern. Eine vergleichende Untersuchung. Ratingen 1963.

Klauer, K.J.: Methodik der Lernzieldefinition und Lehrstoffanalyse. Studien zur Lehrforschung. Bd. 10. Düsseldorf 1974.

Klauer, K.J.: Lernbehindertenpädagogik. Berlin ⁴1975.

Klauer, K.J./Fricke, R./Herbig, M./Rupprecht, H. und Schott, F.: Lernzielorientierte Leistungsmessung. Studien zur Lehrforschung. Bd. 17. Düsseldorf 1977.

Kleber, E.W.: Über die Notwendigkeit präventiver Sonderpädagogik in der Ausbildung von Grundschullehrern, begründet durch Charakteristika des Arbeits- und Lernverhaltens von Schulversagern. In: Sander, A. (Hrsg.): Sonderpädagogik in der Regelschule. Berlin 1976, 181-196.

Kleber, E.W.: Grundkonzeption einer Lernbehindertenpädagogik. München 1980 a.

Kleber, E.W.: Leistungsbeurteilung, Zensur und Zeugnis in der Schule für Lernbehinderte. In: Baier, H. und Klein, G. (Hrsg.): Die Schule für Lernbehinderte. Berlin 1980 b, 147-160.

Klein, G.: Lernbehinderte in der Berufsausbildung. Eine vergleichende Untersuchung ehemaliger Hilfsschüler mit und ohne Anlernjahr. In: Möckel, A. (Hrsg.): Sonderschule im Wandel. Pädagogik, Psychologie, Didaktik. Karlsruhe 1971 a, 82-95.

Klein, G.: Kritische Analyse gegenwärtiger Konzeptionen der Sonderschule für Lernbehinderte. Sonderpädagogik 1. Jg. 1971 b, Heft 1, 1-13.

Klein, G.: Die Frühförderung potentiell lernbehinderter Kinder. In: Muth, J. (Hrsg.): Behindertenstatistik, Früherkennung, Frühförderung. Stuttgart 1973, 151-186.

Klein, G.: Vorbeugung, Früh- und Elementarerziehung. Handbuch der Sonderpäd. Bd. 4, Pädagogik der Lernbehinderten. Hrsg. von Kanter, G.O. und Speck, O. Berlin 1977, 151-164.

Klein, G.: Die Schule für Lernbehinderte im Rahmen des Schulsystems. In: Baier, H. und Klein, G. (Hrsg.): Die Schule für Lernbehinderte. Berlin 1980, 1-24.

Klein, H.: Bildung in der DDR. Grundlagen, Entwicklungen, Probleme. Reinbek bei Hamburg 1974.

Klein, H. u. Zückert, U.: Lernen für das Leben. Volksbildung in der DDR. Aus erster Hand. Panorama DDR. Berlin (Ost) 1980.

Klink, J.-G.: Schwererziehbarkeit und Erziehungsschwierigkeit in der Schule. Hamburg 1962.

Klink, J.-G. (Hrsg.): Zur Geschichte der Sonderschule. Bad Heilbrunn 1966.

Kluge, K.J.: Pädagogik der Schwererziehbaren. Ein Beitrag zur Praxis und Theorie der Erziehungsschwierigenpädagogik. Berlin-Charlottenburg 1969.

Kluge, K.-J.: Typische Formen auffälligen Verhaltens. Handbuch der Behindertenpäd. Bd. I. Hrsg. von Dennerlein, H. und Schramm, K.-H. München 1979, 298-315.

Knappek, R.: Probleme der Körperbehindertenpädagogik. In: Heckel, G.: Das behinderte Kind in Schule und Gesellschaft. Braunschweig 1968, 76-81.

Knoll, J.H.: Bildung und Wissenschaft in der Bundesrepublik Deutschland. Ein Handbuch. München/Wien 1977.

Knura, Gerda: Sprachbehindertenpädagogik. In: Bach, H.: Sonderpäd. im Grundriß. Berlin 1975, 130-138.

Knura, Gerda: Grundfragen der Sprachbehindertenpädagogik. Handbuch der Sonderpäd. Bd. 7, Pädagogik der Sprachbehinderten. Hrsg. von Knura, Gerda und Neumann, B. Berlin 1980, 3-64.

Kobi, E.E.: Heilpädagogik im Abriß. München/Basel ³1977.

Kobi, E.E.: Elementarschulische Lernhilfen für lerngestörte Kinder. Organ der Öster. Gesellschaft für Heilpäd. Beiblatt der Z. Erziehung und Unterricht 21. Jg. 1978, Heft 5, 140-148.

Kobi, E.E.: Die Rehabilitation der Lernbehinderten. München/Basel ²1980.

Kochan, Barbara und Neuhaus-Siemon, Elisabeth (Hrsg.): Taschenlexikon Grundschule. Königstein 1979.

Köhler, W.: Erziehung, Bildung, Wissenschaft. In: Schamp, H.: Ägypten. Das alte Kulturland am Nil auf dem Weg in die Zukunft. Tübingen und Basel 1977, 538-547.

Köhne, C.E.: Ägypten, Landschaft, Gesellschaft, Kultur. Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz 1966.

Kolberg, B.: Überblick über das ägyptische Bildungswesen. Der Deutsche Lehrer im Ausland. 16/1969/6, 153-158.

Kornmann, R. (Hrsg.): Diagnostik bei Lernbehinderten. Rheinstetten 1975.

Kornmann, R.: Der Beitrag der Diagnostik zur Prophylaxe von Behinderungen. In: Sander, A. (Hrsg.): Sonderpädagogik in der Regelschule. Berlin 1976, 149-163.

Kornmann, R.: Diagnose von Lernbehinderungen. Weinheim/Basel 1977.

Kornmann, R.: Das Dilemma der Diagnostik im Aufnahmeverfahren und Ansätze zu seiner Lösung. In: Baier, H. und Klein, G. (Hrsg.): Die Schule für Lernbehinderte. Berlin 1980, 73-86.

Kornmann, R.: Bedingungsanalyse und Förderplan bei häufigen, unentschuldigten Schulversäumnissen. Fallbericht aus der Sonderschule für Lernbehinderte. Psychologie in Erziehung und Unterricht. 28. Jg. 1981, Heft 4, 239-252.

Kornrumpf, H.-J.: Wirtschaftsreform und -probleme. Orient, Z. des Deutschen Orient-Instituts. Opladen 7. Jg. 1966, Heft 2, 92-94.

Köppel, K.: Die therapeutische Kleingruppe an der Regelschule. Organ der Öster. Gesellschaft für Heilpäd. Beiblatt der Z. Erziehung und Unterricht 21. Jg. 1978, Heft 4, 98-107.

Kossolapow, Line: Kreativität im Vorschulalter. In: Höltershinken, D. (Hrsg.): Frühkindliche Erziehung und Kindergartenpädagogik. Freiburg, Basel, Wien 1977, 100-120.

Kotten-Sederqvist, Anni: Sprachbehindertenpädagogik im interdisziplinären Problemfeld lautsprachlicher Kommunikation. München 1982 (im Druck).

Kramer, Th.W.: Deutsch-ägyptische Beziehungen in Vergangenheit und Gegenwart. Tübingen und Basel 1974.

Kramer, Th.W.: Neuere Geschichte Ägyptens. In: Schamp, H.: Ägypten. Das alte Kulturland am Nil auf dem Weg in die Zukunft. Tübingen und Basel 1977, 170-222.

Kramer, Th.W.: Deutsch-ägyptische Beziehungen. In: Schamp, H.: Ägypten. Das alte Kulturland am Nil auf dem Weg in die Zukunft. Tübingen und Basel 1977, 553-566.

Krapp, A.: Ursachen und Folgen des Schulversagens. Handbuch der Sonderpäd. Bd. 9, Sonderpädagogik in allgemeinen Schulen. Hrsg. von Klauer, K.J. und Reinartz, A. Berlin 1978, 31-46.

Kreuzer, R.: Zur Methodik des Unterrichts für Geistigbehinderte. Handbuch der Behindertenpäd. Bd. I. Hrsg. von Dennerlein, H. und Schramm, K.-H. München 1979, 588-625.

Kretschner, Anna Maria: Das schwachbefähigte Kind an der Normalschule. München/Basel 1964.

Kröhnert, O.: Gehörlosenpädagogik. In: Bleidick, U. u.a.: Einführung in die Behindertenpädagogik. Bd. II. Stuttgart 1977, 30-51.

Kugele, D./Gerhard, G. und Kley, K.-L.: Die europäische Einigung. München 1979.

Kühn, P.: Aktuelle Tendenzen der ägyptischen Bildungspolitik. Asien, Afrika, Lateinamerika. Z. des Zentralen Rates für Asien-, Afrika- und Lateinamerikawissenschaften in der DDR. Berlin (Ost) 1979, Heft 4, 633-642.

Künne, Eva: Organisation und Struktur der Hilfsschule in der DDR. In: Kobi, E.E.: Die Rehabilitation der Lernbehinderten. München/Basel 1975, 222-228.

Künne, Eva/Theiner, Christa und Becker, K.-P.: Zur Theorie und Praxis der Erziehung und Bildung Geschädigter in sozialistischen Ländern. Berlin (O.) 1977.

Kurzreiter, J.: Chancengleichheit und Chancengerechtigkeit. Tendenzen der Schulentwicklung in internationaler Sicht. Z. Erziehung und Unterricht. Wien 1974, Heft 1, 217-233.

Kutschera, E.: Lehrerbildung und Schulreform. Z. Erziehung und Unterricht. Wien 1981, Heft 1, 3-15.

Lanner, Irmgard: Die Kinderkrippe und der Kindergarten. In: Günther, K.H. u.a.: Das Bildungswesen der DDR. Berlin (O.) 1979, 27-46.

Leiter, J.: Die Wiener Hilfsschule (1920-1970). Wien/München 1971.

Leitner, L. und Burger, H.: Österreich. In: Schultze, W. (Hrsg.): Schulen in Europa. Berlin 1968, 593-727.

Lempp, R.: Lernerfolg und Schulversagen. München 1971.

Linschoten, J.: Erziehungshilfe für Problemkinder. München/Basel 1970.

Lipski, J.: Sprachförderung im sozialen Kontext. In: Baumgartner, A. und Geulen, D. (Hrsg.): Vorschulische Erziehung. Curriculare und methodische Ansätze. Bd. II, Weinheim/Basel 1975, 96-120.

Löw, K. (Hrsg.): Bildung und Ausbildung. Zum Bildungsgesamtplan. München 1975.

Löwe, A.: Die organisatorische Gliederung der Gehörlosen- und Schwerhörigenschulen. Handbuch der Behindertenpäd. Bd. II. Hrsg. von Dennerlein, H. und Schramm, K.-H. München 1979, 206-220.

Lungfiel, E.: Schulpädagogische Einrichtungen für Behinderte. Handbuch der Behindertenpäd. Bd. I. Hrsg. von Dennerlein, H. und Schramm, K.-H. München 1979, 41-48.

Lüscher, K./Ritten, Verena und Gross, P.: Vorschulbildung, Vorschulpolitik. Zürich 1972.

Lustig, A.: Gegenwart und Ausblick. In: Leiter, J.: Die Wiener Hilfsschule (1920-1970). Wien/München 1971, 112-117.

Maesse, H.: Probleme der Hörgeschädigtenpädagogik. In: Heckel, G.: Das behinderte Kind in Schule und Gesellschaft. Braunschweig 1968, 59-66.

von Magnis, F.G.: Das Schulwesen in Libyen. Allgemeine deutsche Lehrerzeitung. 16/1964, 1, 13-14.

Maier, A.: Lernbehinderte Kinder in einer Landschule. In: Ertle, Ch. und Schmid, V. (Hrsg.): Der andere Unterricht. Lernen mit schwierigen Kindern. München 1978, 75-96.

Majault, J.: Das Bildungswesen in Europa. Lehrerbildung. Weinheim und Berlin 1967.

Major Trends of Education in Qatar (1976-1978). Qatar 1979.

Mallā, Aḥmad ʿAlī al-: أثر العلماء المسلمين في الحضارة الأوربية - بيروت ١٩٧٨.

Aṭar al-ʿulamā' al-muslimīn fi l- ḥaḍāra al-ūrubbiyya. Beirut 1978 (Der Einfluß der muslimischen Gelehrten auf die europäische Kultur, arab.).

Malsch, Th.: Investitions- und Managementstrategien deutscher Firmen in Ägypten. Orient, Z. des Deutschen Orient-Instituts. Opladen 1980, Heft 4, 549-569.

Marcks, Monika/Schmidt-Burbach, Barbara: Die Sonderschule für Lernbehinderte als Ganztagschule. Handbuch der Behindertenpäd. Bd. I. Hrsg. von Dennerlein, H. und Schramm, K.-H. München 1979, 477-489.

Marʿī, Saiyid: الإصلاح الزراعي ومشكلة السكان في القطر المصري - القاهرة ١٩٦٣.

al-Islāḥ az-zirāʿī wa-muškilat as-sukkān fi l, qoṭr al-miṣrī. Kairo 1963 (Bodenreform und Obervölkerung in Ägypten, arab.).

Marschall, E.E.: Literatur. Die Welt des Islams. Z. der Deutschen Gesellschaft für Islamkunde. Bd. IV. Berlin 1916, Heft 1, 128-129.

Maschka, F.: Sprachheilpädagogik. Entwicklung, Standardbestimmung, Methodik. Z. Erziehung und Unterricht. Wien 1974, 597-603.

Matar, ʿAbdalḥamīd Fahmī: التعليم والمتطلعون في مصر - الإسكندرية ١٩٣٩.

at-Taʿlīm wal-mutaṭṭilūn fī Miṣr. Alexandria 1939 (Ober das Unterrichtswesen in Ägypten, arab.).

Mattar, P.: Tunesien, eine Übersichtskarte. Bonn 1966.

Matthews, R.D. und Akrawi, M.: Education in Arab Countries of the Near East. Die Welt des Islams; Internationale Zeitschrift für die Entwicklungsgeschichte des Islams, besonders in der Gegenwart. Leiden 1951, 236-239.

Matthiesen, H.: So lernen unsere Kinder morgen. Die neue Bildung: Vorschule, Gesamtschule, Gesamthochschule. Hamburg 1973.

Maudoodi, S.A.-A.: Weltanschauung und Leben im Islam. International Islamic Federation of Student Organisations. Kuwait 1970.

Mayer, E.: Einheimisches Schulwesen in Ägypten. Die Welt des Islam, Z. der Deutschen Gesellschaft für Islamkunde. Bd. II. Berlin 1914, Heft 2-4, 335-336.

Mayer, E.: Mitteilungen. Ägypten vor dem Kriege und während des Krieges. Die Welt des Islams. Z. der Deutschen Gesellschaft für Islamkunde. Bd. III. Berlin 1915, Heft 1, 57-63.

Mayer, E.: Mitteilungen. Ägypten während des Krieges. Die Welt des Islams. Z. der Deutschen Gesellschaft für Islamkunde. Bd. IV. Berlin 1916, Heft 1, 107-114.

Meiers, K. (Hrsg.): Pädagogische Quellentexte. Bad Heilbrunn 1973.

Meinartz, F. und Kausen, R.: Heilpädagogik. Bad Heilbrunn 1975.

Menck, K.W.: Die "Erklärung von Rabat". Zur Unesco-Konferenz über Wissenschafts- und Technologiepolitik in den arabischen Ländern. Unesco-Dienst 10/1976, 6-9.

Mensching, G.: Soziologie der großen Religionen. Bonn 1966.

Mensching, H.: Die Landesnatur und ihre Nutzungspotential. In: Mensching, H. u. Wirth, E. (Hrsg.): Nordafrika und Vorderasien. Frankfurt/M. 1973, 20-34.

Mensching, H. und Wirth, E. (Hrsg.): Nordafrika und Vorderasien. Bd. 4 Frankfurt/M. 1973.

Merzbacher, Gertraude: Das Selbstverständnis der Schule für Lernbehinderte. Bad Heilbrunn 1972.

Merzbacher, Gertraude: Berufswahlunterricht. Zur Neuorientierung der Arbeitslehre in der Schule für Lernbehinderte. Rheinstetten 1976.

Merzbacher, Gertraude: Plädoyer für eine alternative Berufsberatungspraxis. Z. Heilpäd. 31. Jg. 1980, Heft 6, 405-414.

Meyer, G.: Die Zuwanderung aus den ägyptischen Oasen nach Kairo. Zur räumlichen und beruflichen Integration von Fellachen in die Stadt. Der Islam, Z. für Geschichte und Kultur des islamischen Orients. Berlin 57/1980, Heft 1, 36-50.

Meyer-Ranke, P.: Die arabischen Staaten Vorderasiens. Hannover 1970.

Mialaret, G.: Educational Studies, World Survey of pre-school education. Educational studies and documents N. 19. UNESCO. 1976.

Ministry of Education and Youth Welfare State of Qatar: Development of Education in Qatar (1975/76 & 1976/77). Report to the 36th Session of the International Conference on Education. Geneva, August, 1977.

Ministry of Education (State of Kuwait): Educational Development in the State of Kuwait during the Years 1974/75 & 1975/76. Geneva 1977.

Ministry of Education, State of Bahrain: Development of Education in Bahrain (1975-1976). August, 1977.

Ministry of Education (The Hashemite Kingdom of Jordan) Amman: Educational Innovations in Jordan 1976-1979. Fundamentals and Implementation. A Case Study. 1979.

Möckel, A.: Von der Hilfsschule zur Sonderschule für Lernbehinderte. Zum Strukturwandel in der Hilfsschule. In: Möckel, A. (Hrsg.): Sonderschule im Wandel. Neuburgweier/Karlsruhe 1971, 203-216.

Möckel, A.: Die Legitimität der Schule für Lernbehinderte. Ein Beitrag zur Theorie der Schule. In: Sander, A. (Hrsg.): Sonderpädagogik in der Regelschule. Berlin 1976 a, 11-26.

Möckel, A.: Die Besondere Grund- und Hauptschule. Von der Hilfsschule zum kooperativen Schulzentrum. Rheinstetten 1976 b.

Möckel, A.: Scheitern und Neuanfang in der Erziehung. Vorbemerkungen zu einer Geschichte der Heilpädagogik. Sonderpäd. 9. Jg. 1979, Heft 3, 118-126.

Mokhtar, A.: Analyse der Ausbildung und Situation der Primar- und Preparatory-Schullehrerschaft Ägyptens unter den Bedingungen einer sich wandelnden Gesellschaft. (Diss.) Münster 1972.

Müller, J.: Grundbildung in der Dritten Welt. Z. für Pädagogik. 16. Beiheft: Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Hrsg. von Goldschmidt, D. Weinheim und Basel 1981, 169-185.

Müller, P.: Sind Jungen dümmer? Untersuchungen zur unterschiedlichen Häufung von Jungen und Mädchen an Sonderschulen. In: Baier, H. und Klein, G. (Hrsg.): Aspekte der Lernbehindertenpädagogik. Berlin 1975, 181-196.

Mursī, Fu'ād al-: العلاقات المصرية السوفيتية
١٩٤٣ - ١٩٥٦. القاهرة ١٩٧٧.

al-^{Ca}lāqāt al-miṣrīya as-suvyatīya 1943-1956. Kairo 1977
(Die ägyptisch-sowjetischen Beziehungen 1943-1956, arab.).

Mursī, Fu'ād: هذا الانفتاح الاقتصادي. القاهرة ١٩٧٦.

Hāda l-infitāḥ al-iqtisādī. Kairo 1976 (Ober die offene Wirtschaftspolitik seit 1973, arab.).

Mursī, Muḥammad Munṭr: إدارة وتنظيم التعليم العام. القاهرة ١٩٧٠.

Idāra wa tanzīm at-ta^{Ca}līm al-^{Ca}mm. Kairo 1970 (Verwaltung und Organisation des allgem. Unterrichtswesens in Ägypten, arab.).

Mursī, Muḥammad Munṭr: الاتجاهات المعاصرة في التربية المقارنة. القاهرة ١٩٧٤.

al-Ittiḡāhāt al-mu^{Ca}ṣira fi t-tarbīya al-muqārina. Kairo 1974 a (Die zeitgenössischen Strömungen in der vergleichenden Pädagogik, arab.).

Mursī, Muḥammad Munṭr: التعليم العام في البلاد العربية. القاهرة ١٩٧٤.

at-Ta^{Ca}līm al-^{Ca}mm fi l-bilād al-^{Ca}rabīya. Kairo 1974 b (Das allgemeine Bildungswesen in den arabischen Staaten, arab.).

Mursī, Muḥammad Munṭr: أصول التربية الثقافية والفلسفية. القاهرة ١٩٧٧.

Usūl at-tarbiya at-^{Ca}qafīya wal-falsafīya. Kairo 1977 a (Kulturelle und philosophische Probleme des Erziehungswesens, arab.).

Mursī, Muḥammad Munṭr und ^{Ca}Abdalḡanī an-Nūrī:

تخطيط التعليم واقتصادياته. القاهرة ١٩٧٧.

Taḥtīt at-taʿlīm wa-iqtisādiyātuḥu. Kairo 1977 b (Die wirtschaftliche Planung des Bildungswesens, arab.).

Mustaffa-Kedah, O.: The Education of Women in the Arab States. Literacy Discussion. Teheran (1975-76), 119-139.

Mustaffa-Kedah, O.: The Development and Situation of Illiteracy in the Arab States. Literacy Discussion. Teheran (1977), 5-30.

Mutawallī, ʿAbdalḥamīd: الإسلام ومبادئ نظام الحكم في الماركسية والديمقراطيات الغربية. الإسكندرية ١٩٧٦.

al-Islām wamabādi' nizam al-ḥukm fi l-marksīya wad-dīmuqrāṭīyāt al-ḡarbīya. Alexandria 1976 (Die islamische Staatsordnung im Vergleich mit dem Marxismus und den westlichen Demokratien, arab.).

Muth, J.: Organisationsformen eines differenzierten Unterrichts für Kinder mit Schwierigkeiten in den Lernprozessen. In: Schindele, R. (Hrsg.): Unterricht und Erziehung Behinderter in Regelschulen. Schulische und soziale Integration Behinderter. Bd. 1, 1977, 88-96.

Myschker, N.: Der Verband der Hilfsschulen Deutschlands und seine Bedeutung für das deutsche Sonderschulwesen. Z. Heilpädagog. Beiheft 8. Weser 1969.

Myschker, N.: Verhaltensgestörtenpädagogik. In: Bleidick, U. u.a.: Einführung in die Behindertenpädagogik. Bd. II, Stuttgart 1977, 90-116.

Nadawī, Abu l-Ḥasan ʿAlī an-: نحو التربية الإسلامية الحرة في الحكومات والبلاد الإسلامية. القاهرة ١٩٧٦.

Naḥwa at-tarbiya al-islāmīya al-ḥurra fi l-bilād wal-aqṭār al-islāmīya. Kairo 1976 (Über ein liberales islamisches Erziehungswesens, arab.).

Nāmiq, Ṣalāḥaddīn: مشكلة السكان في مصر. مقوماتها وتحدياتها الاقتصادية. القاهرة ١٩٧٢.

Muškilat as-sukkān fī Miṣr, muqauwmātuḥa wa-taḥadīyātuḥa l-iqtisādīya. Kairo 1972 (Über die Gefahr des Bevölkerungswachstums in Ägypten, arab.).

National Centre for Educational Research (The Arab Republic of Egypt), Educational Documentation and Information Centre: Educational Information in the Arab Republic of Egypt. Cairo 1977.

National Centre for Educational Research, Educational Documentation and Information Agency: Data about education in Egypt. Cairo 1979.

Naufal, Muḥammad Nabīl:

التعليم والتنمية الاقتصادية - القاهرة ١٩٧٩
at-Taʿlīm wat-tanmīya al-iqtisādīya. Kairo 1979 (Ober das Bildungswesen und die Wirtschaftsintensivierung in den Entwicklungsländern, arab.).

Neill, A.S.: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung, das Beispiel Summerhill. Reinbek, Hamburg 1969.

Nestle, W.: Innere Differenzierung in der Schule für Lernbehinderte. In: Baier, H. und Klein, G. (Hrsg.): Die Schule für Lernbehinderte. Berlin 1980, 161-190.

Neuberger, F.: Schwerhörigkeit und Schule aus ärztlicher Sicht. Z. Erziehung und Unterricht 1974, 616-622.

Neuhold, J.: Diagnostik, Behandlung und Rehabilitation bei Verhaltensstörungen bei intellektueller Behinderung. Organ der Öster. Heilpäd. Beiblatt der Z. Erziehung und Unterricht 17. Jg. 1974, Heft 2, 25-29.

Neumann, K. und Heidtmann, W.: Elternhaus und Vorschule im ländlichen und stadtnahen Raum. Hannover 1975.

Neuwirth, E.: Die schulpraktische Ausbildung als zentrale Aufgabe österreichischer Lehrerbildung. Z. Erziehung und Unterricht. 1974, 393-405.

Nevermann, K. und Richter, I. (Hrsg.): Rechte der Lehrer, Rechte der Schüler, Rechte der Eltern. München. Zürich 1977.

Nickel, H.: Die Entwicklung sozialer Beziehungen zu Erwachsenen und Gleichaltrigen. In: Dollase, R. (Hrsg.): Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik. Bd. 2, Düsseldorf 1978, 379-390.

Nickel, H.: Schulreife und Schulversagen. Ein öko-psychologischer Erklärungsansatz und seine praktischen Konsequenzen. Psychologie in Erziehung und Unterricht. 28. Jg. 1981, Heft 1, 19-37.

Niermann, J.: Grundlegende Aspekte zur Vorschulpädagogik in der DDR. Pädagogik der Schule in Ost und West. Z. der Lehrervereinigung. Düsseldorf, München, Wien 21. Jg. 1973, 251-261.

Niermann, J.: Bildungsökonomische Probleme der zehnklassigen allgem. polytechnischen Oberschule in der DDR. Pädagogik der Schule in Ost und West. Z. der Lehrervereinigung. Düsseldorf, München, Wien 1975, Heft 4, 124-131.

Niermann, M.M. (Hrsg.): Wörterbuch der Vorschulerziehung I. Heidelberg 1979.

Nöll, H.: Die Sexualproportion der Hilfsschule in vererbungswissenschaftlicher Beleuchtung. Die Deutsche Sonderschule. 1. Jg. 1934, Heft 6, 427-444.

Nour, Salua: Probleme und Perspektiven der Frauenemanzipation im Nahen Osten. Reflexion über die Studie von Salua el-Khammasch: "Die arabische Frau und die rückständige traditionelle Gesellschaft." Öster. Forschungsförderung (Hrsg.), Wien IV 1975, 8-14.

Nutting, A.: Die arabische Welt, von Mohammed bis Nasser. München 1967.

Omolewa, M.: Das Prüfungs- und Berechtigungswesen in der Dritten Welt. Z. für Pädagogik. Die Dritte Welt als Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung. Hrsg. von Goldschmidt, D. Weinheim und Basel, 16. Beiheft, 1981, 197-209.

Orthmann, W.: Sprachbehindertenpädagogik. Zur Einführung des Studienganges in Reutlingen. In: Möckel, A. (Hrsg.): Sonderschule im Wandel. Pädagogik-Psychologie-Didaktik. Neuburg-Weier/Karlsruhe 1971, 75-81.

Ortner, R.: Aspekte der landwirtschaftlichen Entwicklung Ägyptens. Orient. Z. des Deutschen Orient-Instituts. Opladen, 7. Jg., H. 1, 1966 a, 10-15.

Ortner, R.: Aspekte der landwirtschaftlichen Entwicklung Ägyptens. Orient, Z. des deutschen Orient-Instituts. Opladen, 7. Jg., H. 2/1966 b, 50-54.

Österreichisches Statistisches Zentralamt: Das Schulwesen in Österreich. Schuljahr 1979/80. Beiträge zur Öster. Statistik. Wien 1981.

Paret, R. (Hrsg.): Die Welt des Islam und die Gegenwart. Stuttgart 1961.

von Pawel, Barbara: Körperbehindertenpädagogik. In: Bleidick, U. u.a.: Einführung in die Behindertenpädagogik. Bd. II, Stuttgart 1977 a, 74-92.

von Pawel, Barbara: Zur Situation der integrativen Beschulung von Körperbehinderten. In: Schindele, R. (Hrsg.): Unterricht und Erziehung Behinderter in Regelschulen. Rheinstetten 1977 b, 248-265.

Petschajewa, A.A.: Rolle und Bedeutung des Erziehers bei der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes. In: Ministerium für Volksbildung (Hrsg.): Die Gestaltung des Lebens im Kindergarten. Berlin 1968, 185-192.

Pfaffenberger, H.: Ausbildung für Vorschulerziehung. Sozialpädagogisch-Schulpädagogisch? In: Schmalohr, E. und Schüttler-Janikulla, K. (Hrsg.): Bildungsförderung im Vorschulalter. Zur Reform der Vorschulerziehung. Bd. I. Oberursel im Taunus 1972, 74-85.

Pfeffer, W.: Die Rückführung lernbehinderter Schüler an die allgemeine Schule in Bayern. Behindertenpädagogik in Bayern. Mitteilungsblatt des Verbandes Deutscher Sonderschulen. 24. Jg. 3/1981, 138-153.

Pfeifer, A.: Die Zukunft des deutschen Schulwesens im Ausland. Z. für Kulturaustausch. Herausgegeben vom Institut für Auslandsbeziehungen (Auslandsschulen und auswärtige Kulturpolitik). 29. Jg. Tübingen 1979, 11-14.

Pinkert, Egon: Schulversagen und Verhaltensstörungen in der Leistungsgesellschaft. Untersuchungen über die Beziehungen zwischen Schulminderleistung und der Bedürftigkeit für öffentliche Erziehung. Neuwied und Berlin 1972.

Plank, U.: Das landwirtschaftliche Ausbildungswesen in Ägypten. Orient, Z. des Deutschen Orient-Instituts. 7/1966, 162-165.

Plössing, F. und Stock, F.M.: Eine andere Lehrerfortbildung. Z. Erziehung und Unterricht. 128. Jg. 1978, Heft 1, 30-39.

Poignant, R.: Das Bildungswesen in den Ländern der EWG. Frankfurt/M., München 1966.

Preissler, Holger: Der Islam im Nahen Osten und in Nordafrika und die gesellschaftlichen Prozesse der Gegenwart. Z. Asien, Afrika, Lateinamerika. Berlin (Ost) Heft 6, Bd. 8, 1980, 965-976.

Probst, Holger: Die scheinbare und wirkliche Funktion des Intelligenztests im Sonderschulüberweisungsverfahren. In: Abé, Ilse u.a.: Kritik der Sonderpädagogik. Gießen 1973, 107-183.

Probst, Holgar: Lernbehinderte und Normalschüler. Persönlichkeitseigenschaften und sozio-ökonomischer Hintergrund. Bern, Stuttgart, Wien 1976.

Qandīl, Butaina Amīn und Amīna M. Kāzim:

• اتجاه الفتاة المتعلمة نحو عمل المرأة • القاهرة ١٩٧٦

Itiḡāh al-Fatah al-mutaʿalima nahw ʿamal al-Marʾa. Kairo 1976 (Ober die Tendenz der ausgebildeten Frau zur Berufstätigkeit der Frau, arab.).

Radigk, W.: Stellung und Aufgaben der Mediendidaktik in der Schule für Lernbehinderte. In: Iben, G. (Hrsg.): Heil- und Sonderpädagogik. Einführung in Problembereich und Studium. Kronberg 1975, 115-123.

Rady, H.M.: Ägypten. Bildungs- und Ausbildungswesen. Handbuch der Entwicklungshilfe. Mai 1974.

Rafla, Fīlīb: العلاقات التاريخية والاقتصادية بين الجمهورية العربية المتحدة وجمهورية السودان • القاهرة ١٩٦٥

al-ʿAlāqāt at-taʾrīḡīya wal-iqtisādīya baina l-Ġumhūrīya al-ʿArabīya al-muttaḥida wa-Ġumhūrīyat as-Sūdān. Kairo 1965 (Die historischen und wirtschaftlichen Beziehungen zwischen der VAR bzw. Ägypten und dem Sudan, arab.).

Ramadān, ʿAbdal ʿazīm:

• مراع الطبقات في مصر (١٨٣٧ - ١٩٥٢) • بيروت ١٩٧٨

Sirāʿ at-Ṭabaqāt fī Miṣr 1837-1952. Beirut 1978 (Der Klassenkampf in Ägypten 1837-1952, arab.).

Ramsauer, Inge: Hinführung zur Leistung an der Sonderschule für schwerstbehinderte Kinder. Organ der Öster. Heilpäd. Beiblatt der Z. Erziehung und Unterricht 1978, Heft 1, 10-16.

Rath, Waldtraut: Zur Frage der Integration oder Segregation mehrfachbehinderter sehbehinderter Schüler innerhalb der Schule für Sehbehinderte. In: Schindele, R. (Hrsg.): Unterricht und Erziehung Behinderter in Regelschulen. Rheinstetten 1977 a, 179-192.

Rath, Waldtraut: Blindenpädagogik. In: Bleidick, U. u.a.: Einführung in die Behindertenpädagogik. Bd. II. Stuttgart 1977 b, 9-29.

Rath, Waldtraut: Sehbehindertenpädagogik. In: Bleidick, U. u.a.: Einführung in die Behindertenpädagogik. Bd. III. Stuttgart 1977 c, 34-61.

Redl, F.: Erziehung schwieriger Kinder. Beiträge zu einer psychotherapeutisch orientierten Pädagogik. München 1971.

Reinartz, A. und Kluge, K.-J. (Hrsg.): Die Sonderpädagogik als Forschungsproblem in Deutschland. Darmstadt 1971.

Reiser, H.: Lerngestörte Kinder in der Schule für Lernbehinderte. Sonderschule in Bayern. Mitteilungsblatt des Landesverbandes Bayern e.V. im Verband Deutscher Sonderschulen. Würzburg, 22. Jg., 3. Vierteljahr, 1979; 122-127.

Reynolds, M.C. und Malcolm, D.: Behinderte Kinder in der allgemeinen Schule. Berlin, Marhold 1974.

Richter, Ilse und Wagner, D.: Zur Politik Chinas gegenüber den arabischen Ländern. Z. Asien, Afrika, Lateinamerika. Berlin (Ost), Bd. 8. Heft 5, 1980, 857-870.

Riyād, Zāhir: مصر وإفريقيا • القاهرة ١٩٧٦

Miṣr wa-Ifrīqīya. Kairo 1976 (Ägypten und Afrika. Zur Geschichte der ägypt.-afrikanischen Beziehungen, arab.).

Rockemer, H.G.: Sprachgestörte Kinder. In: Iben, G. (Hrsg.): Heil- und Sonderpädagogik. Einführung in Problembereich und Studium. Kronberg 1975, 8-12.

Rodinson, Maxime: Islam und Kapitalismus. Frankfurt/M. 1971.

Rodny, W.: Afrika. Die Geschichte einer Unterentwicklung. Berlin 1975.

Rohde, H.: Lerngestörte Kinder in der Eingangsstufe. In: Sander, A. (Hrsg.): Sonderpädagogik in der Regelschule. 1976, 267-284.

Rohr, Barbara: Koedukation und Koinstruktion in der Schule für Lernbehinderte. In: Baier, H. und Klein, G. (Hrsg.): Die Schule für Lernbehinderte. Berlin 1980, 217-235.

Römer, K. (Hrsg.): Tatsachen über Deutschland. Ein Handbuch in Bildern, Texten und Zahlen. München 1978.

Rondot, P.: Der Islam. Lehre und Macht einer Weltreligion. Freiburg 1968.

Roth, H.: Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover 1971.

Roth, H.G.: Bildung und Ausbildung. Oder die Quadratur des Kreises. München 1975 a.

Roth, H.G.: 25 Jahre Bildungsreform in der Bundesrepublik. Bildung und Prospektiven. Bad Heilbrunn 1975 b.

Rüdiger, Th.: Modell DDR. Die kalkulierte Emanzipation. München 1978.

Ruṣḍī, Muḥammad: التطور الاقتصادي في مصر • القاهرة ١٩٧٢.
at-Taṭauwur al-iqtisādī fī Miṣr. Kairo 1972 (Die Entwicklungsphasen der ägyptischen Wirtschaft vom Ende der 18. Jh. zur Gegenwart, arab.).

Sa'īd, 'Abdalmuḥṣin: إلى أين يسير اقتصاد مصر • القاهرة ١٩٧٧.
Ilā ain yasīr iqtisād Miṣr? Kairo 1977 (Ober die Zukunft der Wirtschaft Ägyptens, arab.).

Ṣaiḥ, Ra'fat aṣ-: التعليم المصري في ليبيا بين عهدين
(١٩٤٣ - ١٩٦٩) • القاهرة ١٩٧٧.

at-Ta'lim al-miṣrī fī Lībiyā bain 'ahdain 1943-1969. Kairo 1977 (Ober das ägyptische Erziehungswesen in Libyen, 1943-1969, arab.).

Ṣalabī, Aḥmad: تاريخ التربية الإسلامية • القاهرة ١٩٦٠.

Ta'rīḥ at-tarbīya al-islāmīya. Kairo 1960 (Geschichte der islamischen Erziehung, arab.).

Salāma, Girḡis: تاريخ التعليم الأجنبي في مصر في القرنين
التاسع عشر والعشرين • القاهرة ١٩٦٣.

Ta'rīḥ at-ta'lim al-agnabī fī Miṣr fi l-qarnain at-tāsi' Caṣar wal-ḥiṣrīn. Kairo 1963 (Geschichte des ausländischen Schul- und Bildungswesens in Ägypten im 19. und 20. Jh., arab.).

Ṣāliḥ, Aḥmad Zakī: الأسس النفسية للتعليم الثانوي • القاهرة ١٩٧٢.

al-Usus an-nafsiya lit-ta'lim at-tānawī. Kairo 1972 (Die psychischen Voraussetzungen für die pädagogischen Anforderungen der Gymnasialausbildung, arab.).

Sam'ān, Wahīb und Muḥammad Munīr Murṣī:

الإدارة المدرسية الحديثة • القاهرة ١٩٧٥.

al-Idāra al-madrasīya al-ḥadītha. Kairo 1975 (Die moderne Schulverwaltung, arab.).

Ṣamī, Ṣalāḥaddīn Ḥalī aṣ- und Zainaddīn Ḥabdalmaḡṣūd:

جغرافية العالم الاسلامى • الأندلسية ١٩٧٤

Gugrāfiyat al-Ḥālam al-islāmī. Alexandria 1974 (Die Geographie der islamischen Welt, arab.).

Sander, A.: Die Sonderschulen im geteilten Deutschland. Berlin 1969.

Sander, A.: Kriterien für die Auswahl von Lesebüchern für Lernbehindertenschulen (Teil I). Sonderpädagogik 2. Jg. 1972, Heft 3, 106-116.

Sander, A.: Die statistische Erfassung von Behinderten in der Bundesrepublik Deutschland. In: Muth, J. (Hrsg.): Behindertenstatistik, Früherkennung, Frühförderung. Stuttgart 1973, 10-109.

Sander, A.: Organisation und Struktur der Sonderschulen für Lernbehinderte in der Bundesrepublik Deutschland. In: Kobi, E.E.: Die Rehabilitation der Lernbehinderten. München, Basel 1975, 211-217.

Sander, A.: Sonderpädagogik in allgemeinen Schulen. Einführung und Begründung des Themas. In: Sander, A. (Hrsg.): Sonderpädagogik in der Regelschule. Berlin 1976, 1-9.

Sander, A.: Sonderpädagogischer Förderunterricht für schwache Grundschüler. Vorschläge zur Prävention statt nachgehender Rehabilitation von Behinderten in der Schule. In: Schindele, R. (Hrsg.): Unterricht und Erziehung Behinderter in Regelschulen. Bd. I Rheinstetten 1977, 368-380.

Sander, A.: Das Sonderschulwesen in der BRD. Überblick für Lehrer in allgemeinen Schulen. Handbuch der Sonderpäd. Bd. 9. Sonderpädagogik in allgemeinen Schulen. Berlin 1978, 417-438.

Schäfer, H.-P.: Bundesrepublik Deutschland. In: Anweiler, O. u.a.: Bildungssysteme in Europa. Struktur- und Entwicklungsprobleme des Bildungswesens. Weinheim und Basel 1976, 41-59.

Schäfer, H.: Gedanken zur Weiterentwicklung der deutschen Auslandsschulen in Europa, Lateinamerika und Afrika. Z. für Kulturaustausch. Hrsg. vom Institut für Auslandsbeziehungen (Auslandsschulen und auswärtige Kulturpolitik) Tübingen. 29. Jg. 1. Vj./1979, 15-18.

Schamah, M.: Die Stellung der Frau im Sunnitischen Islam unter besonderer Berücksichtigung Ägyptens. (Diss.). Berlin 1968.

Schamp, H.: Ägypten. In: Mensching, H. und Wirth, E. (Hrsg.): Nordafrika und Vorderasien. Frankfurt/M. 1973, 146-165.

Schamp, H.: Natur des Landes (Ägypten). In: Schamp, H. (Hrsg.): Ägypten. Das alte Kulturland am Nil auf dem Weg in die Zukunft. Tübingen/Basel 1977 a, 3-23.

Schamp, H.: Wasserhaushalt und Wasserwirtschaft. In: Schamp, H.: Ägypten. Das alte Kulturland am Nil auf dem Weg in die Zukunft. Tübingen/Basel 1977 b, 40-74.

Schamp, H.: Bevölkerungsentwicklung und Bevölkerungsverteilung. In: Schamp, H.: Ägypten. Das alte Kulturland am Nil auf dem Weg in die Zukunft. Tübingen und Basel 1977 c, 408-426.

Schamp, H.: Die Entwicklung der Sozialstruktur bis zur Mitte des 20. Jh. In: Schamp, H.: Ägypten. Das alte Kulturland am Nil auf dem Weg in die Zukunft. Tübingen und Basel 1977 d, 435-439.

Schamp, H.: Der wirtschaftliche Umbruch seit 1952. In: Schamp, H.: Ägypten. Das alte Kulturland am Nil auf dem Weg in die Zukunft. Tübingen/Basel 1977 e, 440-447.

Scheffler, G.: Zur Verhinderung und Überwindung des Zurückbleibens in der Mittelstufe. In: Witzlack, G. und Autorenkollektiv: Beiträge zur Verhinderung des Zurückbleibens. Berlin (O.) 1975, 133-177.

Scheibe, W. (Hrsg.): Zur Geschichte der Volksschule. Bd. II. Bad Heilbrunn 1974.

Schindler, A.: Geschichte und heutiger Stand der schulischen Heilpäd. in der deutschsprachigen Schweiz. Unter besonderer Berücksichtigung der Ausbildung von Hilfsschullehrern. Luzern 1979.

Schleicher, K.: Elternhaus und Schule. Kooperation ohne Erfolg? Düsseldorf 1972.

Schmalohr, E. und Schüttler-Janikulla, K.: Bildungsförderung im Vorschulalter, zur Reform der Vorschulerziehung. Bd. II., Oberursel im Taunus 1972.

Schmalohr, E.: Den Kindern eine Chance. Aufgaben der Vorschulerziehung. München 1975.

Schmidinger, E.: Kollegiale Fortbildung. Ein neues Modell für die Lehrerfortbildung in Stadt und Land. Z. Erziehung und Unterricht. Wien, München 1981, Heft 1, 45-49.

Schmidt, H./Walther, H./Dietze, L.: Elternarbeit in der Grundschule. Ravensburg 1976.

Schmidt-Denter, U.: Erziehung zur sozialen Kompetenz. In: Dollase, R. (Hrsg.): Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik. Bd. 2. Düsseldorf 1978, 391-406.

Schmidt, W. und Zimmermann, W.: Zur psychologischen Analyse verhaltensgestörter, verhaltensauffälliger und leistungsgeminderter Kinder und deren Behandlung im Unterricht. In: Witzlack, G. und Autorenkollektiv: Beiträge zur Vermeidung des Zurückbleibens. Berlin (O.) 1975, 179-228.

Schmutzler, K.-H. J.: Heilpädagogische Frühförderung (Teil I). Ehrenwirth Sondermagazin. Z. für die Unterrichtspraxis. 3. Jg. 1981, Heft 1, 3-4.

Schneider, F.: Triebkräfte der Pädagogik der Völker. Eine Einführung in die vergleichende Erziehungswissenschaft. Salzburg 1947.

Schock, R.: Zusammenarbeit von Eltern und Erziehern im Bereich des Kindergartens. Einige konzeptionelle Überlegungen. In: Baumgartner, A. und Geulen, D. (Hrsg.): Vorschulische Erziehung. Gesellschaftliche Bedingungen und entwicklungspsychologische Voraussetzungen. Bd. I. Weinheim/Basel 1975, 123-144.

Schoen, U.: Die Gesellschaft im Islam: Theokratie. In: Fitzgerald, M./Khoury, A. und Wanzura, W. (Hrsg.): Islam und westliche Welt. Mensch, Welt, Staat im Islam. Wien. Köln 1977, 103-149.

Schomburg, E.: Die Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland. Geschichte, Entwicklung und gegenwärtiger Stand. Berlin 1963.

Schönberger, F.: Körperbehindertenpädagogik. In: Bach, H.: Sonderpädagogik im Grundriß. Berlin 1975, 98-104.

Scholz, F.: Die Araber und ihre Welt. Die arabische Welt. Hrsg. von Ploetz Verlag. Freiburg/Würzburg 1978, 9-54.

Schrader, H.: Das behinderte Kind stellt eine Aufgabe an die Gemeinschaft. In: Heckel, G.: Das behinderte Kind in Schule und Gesellschaft. Braunschweig 1968, 37-41.

Schrader, Hedi: Planung von Erziehungsprozessen im Kindergarten. In: Institut für Film und Bild in Wissenschaft und Unterricht (Hrsg.): Projektgruppe, Vorschulische Erziehung im Ausland, Elemente vorschulischer Erziehung. Problemfelder, Aufgaben und Methoden. München 1975, 109-142.

Schramm, K.-H.: Verfahren der Aufnahme und Oberweisung Lernbehinderter in die Sonderschule. Handbuch der Behindertenpädagogik. Bd. I. Hrsg. von Dennerlein, H. und Schramm, K.-H. München 1979, 466-469.

Schriften des Bayerischen Ministeriums für Unterricht und Kultus. Rehe A. Bildungsstatistik, Bildung und Wissenschaft in Zahlen. Heft 9, 1978.

Schultze, W. und Führ, Ch.: Das Schulwesen in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim 1966.

Schultze, W. und Führ, Ch.: Die Bundesrepublik Deutschland. In: Schultze, W. (Hrsg.): Schulen in Europa. Bd. I. Berlin 1968, 475-590.

Schulze, A.: Erscheinungsformen gestörter Sprache im Überblick. Handbuch der Behindertenpädagogik. Bd. II. Hrsg. von Dennerlein, H. und Schramm, K.-H. München 1979, 15-20.

Schumacher, G.: Verhaltensgestörte Schüler. Definition und empirisch gefundenes Verhaltensprofil. Z. Heilpäd. 23. Jg. 1972, Heft 9, 587-605.

Schumacher, G.: Pro und Contra. Einfluß von Verhaltensgestörten und Lernbehinderten in Gesamtschulen? In: Sander, A. (Hrsg.): Sonderpädagogik in der Regelschule. Berlin 1976, 223-236.

Schüttler-Janikulla, K.: Einschulungsalter und Vorklasse. München/Basel 1971.

Schwarzer, R. (Hrsg.): Lernerfolg und Schülergruppierung. Studien zur Lehrforschung. Bd. 9. Düsseldorf 1974.

Schweizerische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren (Hrsg.) (Jahrbuch): Bildungspolitik. Mittelschule von morgen. Frauenfeld, 58. Jg. 1972.

Schwerdt, D.: Vorschulerziehung, Grundlagen - Ziele - Förderungsbereiche. Paderborn 1975.

Schwerdt, D.: Zur vorschuldidaktischen Bedeutung von Montessori-Prinzipien. In: Dollase, R. (Hrsg.). Handbuch der Früh- und Vorschulpädagogik. Bd. 2, Düsseldorf 1978, 151-161.

Seel, H.: Aspekte der öster. Schulreform. Z. Erziehung und Unterricht. 1981, Heft 3, 185-198.

Seitz, N.: Die schulpraktische Ausbildung an der Pädagogischen Akademie. Darstellung des Gesamtkonzepts. Z. Erziehung und Unterricht. 1978, Heft 10, 612-621.

Siebert, H.: Bildungspraxis in Deutschland BRD und DDR im Vergleich. Düsseldorf 21971.

Siepmann, K.E.: Einander verstehen - miteinander leben. Zum "Internationalen Jahr der Behinderten 1981". Ehrenwirth. Sonderschulmagazin. 3. Jg. 1981, Heft 2, 3-6.

Smith, W.C.: Der Islam in der Gegenwart. Frankfurt/M. 1963.

Solarová, Svetluse: Sehbehindertenpädagogik. In: Bach, H.: Sonderpädagogik im Grundriß. Berlin 1975, 124-128.

Spandl, O.P.: Lernen im Schulalter. Psychologische Grundlagen und schulpädagogische Konsequenzen. München 1972.

Speck, O.: Früherkennung und Frühförderung behinderter Kinder. In: Muth, J. (Hrsg.): Behindertenstatistik, Früherkennung, Frühförderung. Stuttgart 1973, 111-150.

Speck, O. und Thalhammer, M.: Die Rehabilitation der Geistigbehinderten. München, Basel 1974.

Speck, O.: Zur Vorbeugung von Verhaltensstörungen im frühen Kindalter. Sonderpädagogik 5. Jg. 1975 a, Heft 1, 10-17.

Speck, O.: Daten zur Geschichte der Sonderpädagogik. In: Bach, H.: Sonderpädagogik im Grundriß. Berlin 1975 b, 150-157.

Speck, O.: Der geistigbehinderte Mensch und seine Erziehung. München, Basel 1975 c.

Speck, O.: Pädagogische Aufgabenstellung. Handbuch der Sonderpäd. Bd. 4, Pädagogik der Lernbehinderten. Hrsg. von Kanter, G.O. und Speck, O. Berlin 1977, 90-110.

Speck, O.: Geschichte. Handbuch der Sonderpäd. Bd. 5, Pädagogik der Geistigbehinderten. Hrsg. von Bach, H. Berlin 1979 a, 57-72.

Speck, O.: Verhaltensstörungen, Psychopathologie und Erziehung. Grundlagen zu einer Verhaltensgestörtenpädagogik. Berlin 1979 b.

Spreng, H.: Schwerstbehinderte Kinder - eine Herausforderung für die Schule. München/Basel 1979.

Sretenovic, K.: Das mehrfachbehinderte Kind. Ein schulorganisatorisches Problem. Z. Erziehung und Unterricht. 1974, 627-635.

Stadler, H.: Zum pädagogischen Selbstverständnis von Sonderschullehrern. Rheinstetten 1975.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK): Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens. Nienburg/Weser 1972.

Statistical yearbook UNESCO. England 1980.

Statistische Quellenwerke der Schweiz: Schülerstatistik. Schuljahr 1977/1978. Hrsg. vom Bundesamt für Statistik. Bern 1979.

Statistisches Bundesamt: Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland. Stuttgart und Mainz 1980 a, 328-332.

Statistisches Bundesamt: Fachserie 11, Bildung und Kultur. Berufliches Schulwesen 1979. Stuttgart/Mainz 1980 b.

Statistisches Bundesamt: Fachserie 11. Bildung und Kultur. Allgemeines Schulwesen 1979. Stuttgart/Mainz 1981.

Statistische Jahrbuch 1979 der Deutschen Demokratischen Republik. Hrsg. von der Staatlichen Zentralverwaltung für Statistik. Berlin (O.) 24. Jg. 1979.

Steppat, F.: Die arabische Welt in der Epoche des Nationalismus. In: Taeschner, F.: Geschichte der arabischen Welt. Stuttgart 1964.

Stewart, D.: Islam. Die mohammedanische Staatenwelt. Hamburg 1976.

Stokvis, B. (in Zusammenarbeit mit Kunke, Th.): Untersuchungen über die Bedeutung der Strafsituation in der Erziehung. Heilpädagogik. Wien 1962, Heft 2, 18-24.

Stötzner, H.E.: Schulen für schwachbefähigte Kinder. Erster Entwurf zur Begründung derselben. Leipzig und Heidelberg 1864. Nachdruck Berlin (Marhold) 1963.

Strätling, Helga und Strätling, T.B.: Allein mit den Kindern - Leben und Erziehen in der Teilfamilie. Limburg 1976.

Straub, W.: Wenn unser Kind zur Schule kommt. Was Eltern wissen müssen, um helfen zu können. Freiburg 1974.

Die Süddeutsche Zeitung N. 10 14. Januar 1981. S. 8: Bericht aus Kairo (von Buchalla, C.E.).

Sulaimān, Munīr ʿAtallāh/Ruṣdī Labīb und Maḥmūd ʿAbdarrazzāq Saḥsāq:

تاريخ ونظام التعليم في الجمهورية العربية المتحدة • القاهرة ١٩٦٨

Ta'rīḥ wa-niẓām at-taʿlīm fi l-ǧumhūrīya al-ʿarabīya al-muttaḥida. Kairo 1968 (Geschichte und Organisation des Unterrichtswesens in der VAR, arab.).

Sultān, Maḥmūd as-Saiyid:

دراسات في التربية والمجتمع • القاهرة ١٩٧٥

Dirāsāt fi t-tarbīya wal-muǧtamaʿ. Bd. I. Kairo 1975 (Studien zum Erziehungswesen und zur Gesellschaft Ägyptens, arab.).

Taeschner, F.: Geschichte der arabischen Welt. Stuttgart 1964.

Taiyib, Mudattir ʿAbdarraḥīm aṭ-:

أزمة المجتمع العربي المعاصر • المسألة الحضارية • القاهرة ١٩٦٦

Azmat al-muǧtamaʿ al-ʿarabī al-muʿāṣir. al-Masʾala al-ḥaḍārīya. Beirut 1961 (Die Krise der modernen arabischen Gesellschaft. Das Problem der Kultur, arab.).

Tanner, Margarete: Ziele und Aufgaben der Erziehung und Bildung sehbehinderter Kinder. Handbuch der Behindertenpäd. Bd. II. 1979, 305-306.

Theodor, H.: Erziehungswesen in Gesellschaft und Politik des Libanon. Bielefeld 1969.

Thomas, D.: Sozialpsychologie des behinderten Kindes. München 1980.

Topsch, W.: Grundschulversagen und Lernbehinderung. Neue Deutsche Schule. Essen 1975.

Troeger, E.: Islam im Aufbruch. Islam in der Krise? Wuppertal 1981.

Trost, F.: Die Erziehungsmittel. 16 Vorlesungen. Weinheim 1966.

Trouillet, B.: Die Vorschulerziehung in neun europäischen Ländern. Weinheim/Berlin 1968.

Trouillet, B.: Die Vorschulerziehung im internationalen Vergleich. In: Höltershinken, D. (Hrsg.): Vorschulerziehung. Ausländische Erfahrungen und Tendenzen. Freiburg. Basel. Wien 1973, 13-30.

Trümner, H.: Sonderschuldidaktik unter historischem Aspekt. H.E. Stötzner und die gegenwärtige Didaktik der Schule für Lernbehinderte. Beiträge zur sonderpädagogischen Theorie und Praxis. Hrsg. von Kasztanowicy, U. Berlin 1980, 209-236.

Tuckermann, Ulrike: Zum Problem der Erziehung sogenannter Schwerstbehinderter. In: Fröhlich, A./Tuckermann, Ulrike und Bundesverband für spastisch gelähmte und andere Körperbehinderte (Hrsg.): Schwerst Behinderte. Rheinstetten 1977, 28-33.

Uhlmann, Irene und Liebing, G. (Hrsg.): Kleine Enzyklopädie. Das Kind. Leipzig 1978.

Unesco: Education and Socio-Economic Environment-Recent Developments in the Yemen Arab Republic. Division of Education Policy and Planning. Unesco, Paris 1978.

Unesco: Study on the general educational requirements for access to vocational education in the Arab Republic of Egypt. Adult Education Section 1980.

Unesco: World Illiteracy at Mid-Century. A statistical Study. 1957.

Unesco-Chronicle: Education and planning in the Arab States: the Abu Dhabi conference. 23. Jg./1977, Nr. 11-12.

Vaizey, J.: Bildung in der modernen Welt. München 1967.

Valtin, Renate: Legasthenie-Theorie und Untersuchungen. Weinheim und Basel 1973.

Der Verband Deutscher Sonderschulen: Aktionsprogramm 1980. Sonderschule in Bayern. Mitteilungsblatt des Landesverbandes Bayern e.V. im Verband Deutscher Sonderschulen. 23. Jg. 3. Vj./1980, 156-171.

Der Verband Deutscher Sonderschulen: Nationale Kommission für das Internationale Jahr der Behinderten 1981. Schlußbericht der Arbeitsgruppe 3: Bildung für Behinderte. Z. Heilpäd. 32. Jg. 1981, Heft 4, 257-263.

Vetter, K.F.: Beiträge zur Aufklärung über die Arbeitswelt für Lernbehinderte durch Arbeitslehre. Rheinstetten 1977.

Vielbrock, A.: Ansätze einer politisch-ökonomischen Theorie des Sonderschulwesens zur Bestimmung der Funktion des Sonderschullehrers. In: Bleidick, U. und Ellger-Rüttgardt, Sieglind (Hrsg.): Lehrer für Behinderte. Monographie zum Sonderschullehrer. Stuttgart 1978, 69-103.

Vogt, H.: Bildung für die Zukunft. Entwicklungstendenzen im deutschen Bildungswesen in West und Ost. Die deutsche Frage in der Welt. Göttingen 1967.

Vogt, H.: Bildung und Erziehung in der DDR. Stuttgart 1969.

Vogt, H.: Vorschulerziehung und Schulvorbereitung in der DDR. Köln 1972.

Vogt, H.D.: Aspekte der Auslandsschularbeit in Ländern der Dritten Welt. Z. für Kulturaustausch. Hrsg. vom Institut für Auslandsbeziehungen (Auslandsschulen und auswärtige Kulturpolitik). Tübingen. 29. Jg., 1. Vj./1979, 62-67.

Wagenführ, H.: Ägypten. München 1958.

Wagner, A.: Die Schule für Geistigbehinderte. Eine Bestandsaufnahme der Schulen für Praktisch Bildbare in Hessen. In: Wagner, A. und Bätcke, K.: Beiträge zur Schule für Geistigbehinderte. Bern 1976, 13-125.

Wagner, W.: Behinderung und Nationalsozialismus. Arbeitshypothesen zur Geschichte der Sonderschule. In: Bürlī, A. (Hrsg.): Sonderpädagogische Theoriebildung. Vergleichende Sonderpädagogik. Luzern 1977, 159-174.

Wahba, Taufiq ^٢Alī:

دور المرأة في المجتمع الاسلامي . الرياض ١٩٧٨ .

Daur al-mar'a fil-muġtama^c al-islāmī. Riyad 1978 (Die Rolle der Frau in der islamischen Gesellschaft, arab.).

von Waldburg-Zeil, A.G.: Sonderschule - wie stehen die Eltern dazu? Sonderschulen in Bayern. Mitteilungsblatt des Landesverbandes Bayern e.V. im Verband Deutscher Sonderschulen. 23. Jg., 2. Vj. 1980, 70-77.

Waser, H.: Die Betreuung behinderter Kinder in Wien. Problematik und Entwicklungstendenzen. Organ der Öster. Heilpäd. Beiblatt der Z. Erziehung und Unterricht. 1978, Heft 1, 34-38.

الشرعية في النظام الاسلامي . القاهرة ١٩٧٠ . Waṣfī, Muṣṭafa Kamāl:

al-Mašrūṭiya fi n-niẓām al-islāmī. Kairo 1970 (Die Legitimität in der islamischen Rechtsordnung, arab.).

Watt, W.M. und Welch, A.T.: Der Islam. Stuttgart 1980.

Wegener, H.: Die Rehabilitation der Schwachbegabten. Stuttgart 1963.

Wegener, H.: Die Minderbegabten und ihre sonderpädagogische Förderung. In: Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Bd. 4. Stuttgart 1974, 505-549.

Weigert, H.: Schulvorbereitende Einrichtung an der Schule für Lernbehinderte - Versuch einer aktuellen Bestandsaufnahme. Behindertenpäd. in Bayern. Mitteilungsblatt des Verbandes Deutscher Sonderschulen. Würzburg 24. Jg. 4/1981, 192-201.

Weirauch, J. und Wolf, Friederike: Bildungsziele, Lehrplangestaltung und Organisation der Schule für Körperbehinderte. Eberwirth Sonderschulmagazin. Z. für die Unterrichtspraxis. München. 2. Jg./1980, 5-6.

Weiss, D.: Ergebnisse und künftige Aufgaben der ägyptischen Entwicklungsplanung. In: Schamp, H.: Ägypten. Das alte Kulturland am Nil auf dem Wege in die Zukunft. Tübingen und Basel 1977, 654-666.

Weiss, D.: Die Orientierung der ägyptischen Entwicklungspolitik. Ägypten vor dem "Marschall-Plan". Orient, Z. des Deutschen Orient-Instituts. Opladen. 20. Jg. 1979, Heft 4, 108-113.

Wertenbroch, W. und Rameckers, R.: Prophylaxe von Verhaltensauffälligkeiten als Aufgabe der Schule für Lernbehinderte. Eberwirth Sonderschulmagazin. Z. für die Unterrichtspraxis. München. 2. Jg./1980, 7-8.

Wetterling, H. und Oppolzer, S.: Schulführer, Handbuch für Erziehung und Unterricht. Hamburg 1968.

Wiechmann, J.: Probleme der Sprachheilpädagogik. In: Heckel, G.: Das behinderte Kind in Schule und Gesellschaft. Braunschweig 1968, 42-51.

Wiedensohler, G.: Zur Methodik des Scheriatrechts. Der Islam: Z. für Geschichte und Kultur des islamischen Orients. Hrsg. von Spuler, B. Berlin 1980, H. 2, 323-336.

Wieland, H.: Lernbehinderung durch Fehlernährung? Biosoziale Aspekte der Verursachung von Intelligenzdefiziten und Schulversagen. Weinheim und Basel 1978.

Wiese, H.: Schulpsychologische Hilfen für behinderte Kinder. In: Heckel, G.: Das behinderte Kind in Schule und Gesellschaft. Braunschweig 1968, 117-122.

Wilkins, K.: Rechtschreibschwäche und Intelligenz. In: Egger, D. (Hrsg.): Beiträge zur sonderpädagogischen Förderung. Berlin 1975, 109-119.

Wilkinson, A.: Sprache und Spracherwerb. Wie Kinder sprechen und lesen lernen. München 1975.

Willand, H.: Problemlösungsverhalten bei Lernbehinderten. Empirische Erkundungsstudie zur Verbesserung von Lernprozessen im Unterricht. Berlin 1974.

Willand, H.: Didaktische Grundlegung der Erziehung und Bildung Lernbehinderter. Ravensburg 1977.

Winter, K.: Das Europäische Bildungswesen im Prozeß seiner Internationalisierung. Weinheim/Basel 1980.

Winterer, H.: Ägypten. Seine staats- und völkerrechtliche Stellung. Guben 1915.

Wirth, E.: Die gegenwärtige wirtschaftliche und soziale Situation. In: Mensching, H. und Wirth, E. (Hrsg.): Nordafrika und Vorderasien. Frankfurt/M. 1973, 35-55.

Wittoch, Margarita: Unterricht mit Schulversagern. Vorschläge zur Förderung von Lernprozessen. Köln 1976.

Witzlack, G.: Einige psychologische Aspekte der Verhinderung des Zurückbleibens. In: Witzlack, G. und Autorenkollektiv: Beiträge zur Verhinderung des Zurückbleibens. Berlin (O.) 1975, 13-29.

Wlassowa, N.A.: Die Beseitigung des Stotterns bei Kindern im Vorschulalter unter den Bedingungen von Tageskrankenhäusern und Spezialkindergärten. In: Becker, K.-P. und Voigt, P. (Hrsg.): Stottern. Berlin 1977, 99-129.

Wohlfahrt, E. und Wohlfahrt, Margret: Das neue Ägypten zwischen Pyramide und Moschee. Berlin 1962.

Wörterbuch der Psychologie. Hrsg. von Clauß, G. u.a. Leipzig 1978.

Wotczyk, J.: Elemente der Bildungspolitik. Berlin (O.) 1978.

Zakarīyā, Zakarīyā Hāsim: فضل الحضارة الإسلامية والعربية
على العالم • القاهرة • ١٩٧٠

Faḍl al-ḥaḍāra al-islāmīya wal-ʿarabīya ʿala l-ʿālam. Kairo 1970 (Über die Vorzüge der islamisch-arabischen Kultur und ihr Einfluß auf die Kultur der Welt, arab.).

Zigo-Mauerhofer, E.: Einige Gedanken über das Sonderschulwesen. Z. Erziehung und Unterricht. 124. Jg. 1974, Heft 1, 61-64.

Zimmermann, K.W.: Allgemeine Heilpädagogik. Bonn 1970.

Zimmermann, K.W. und Kornmann, R.: Psychodiagnostik. Handbuch der Sonderpädagogik. Bd. 4, Pädagogik der Lernbehinderten. Hrsg. von Kanter, G.O. und Speck, O. Berlin 1977 a, 457-486.

Zimmermann, K.W./Kornmann, R. und Lorenz, A.L.: Der HAWIK bei lernbehinderten Sonderschülern. Oberbiel 1977 b.

Ziock, H.: Ägypten, Kairo. München 1957.

Ziock, H.: Vereinigte Arabische Republik (Ägypten). Bonn 1958.

Ziock, H.: Ägypten. (Kultur der Nationen. Geistige Länderkunde). Nürnberg 1968.

Zuckrigl, A.: Institutionen für Sprachbehinderte. Handbuch der Behindertenpäd. Bd. II. Hrsg. von Dennerlein, H. und Schramm, K.-H. München 1979, 47-50.

Zuckrigl, A.: Organisationsformen des Sprachheilwesens. Handbuch der Sonderpäd. Bd. 7, Pädagogik der Sprachbehinderten. Hrsg. von Knura, G. und Neumann, B. Berlin 1980, 96-121.

Lebenslauf

- Mohammed Abdel-Moemen Hussein, geboren am 24.2.1949 in Alexandria (Ägypten)
- 1955 - 1961 Besuch der Volksschule in Alexandria
- 1961 - 1964 Besuch der Realschule
- 1964 Übertritt ins Gymnasium
- 1967 Ablegen des Abiturs
- Ab 1967/68 bis 1970/71 Studium der Philosophie und Pädagogik an der Universität Alexandria, mit dem Erwerb des "B.A." und Education degree
- 1971 - 1975 als Gymnasiallehrer für Philosophie und Psychologie in verschiedenen Städten in Ägypten tätig
- 1972 - 1974 Postgradualstudium der Pädagogik an der Universität Ain-Shams in Kairo, Faculty of Education, mit dem Erwerb des "Special Diploma in Education"
- 1976 - 1979 Besuch des Deutschlehrerseminars am Goethe-Institut München, mit dem Erwerb des Deutschsprachdiploms
- Ab SS 1978 Weiterstudium der Sonderpädagogik am Institut für Sonderpädagogik der Ludwig-Maximilians Universität München, mit den Nebenfächern Psychologie (Prof. Dr. Kurt Müller) und Soziologie (Prof. Dr. Walter Bühl)
- Anfertigung einer Dissertation in Lernbehindertenpädagogik unter Anleitung von Herrn Prof. Dr. H. Baier
- Abschluß der Prüfungen im Juli 1982.

